UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

COURSE À PIED ET INTÉGRATION SOCIALE : UNE INCURSION DANS LE SENS QUE LES PARTICIPANTS D'*ÉTUDIANTS DANS LA COURSE* ATTRIBUENT À LEUR EXPÉRIENCE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN TRAVAIL SOCIAL

PAR

L.- PAUL GUAY

JUIN 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Les premières personnes qu'il me faut remercier sont les jeunes et les mentors d'*Étudiants dans la course* qui ont gracieusement accepté de participer à cette étude. Je me dois de souligner votre générosité et votre immense contribution aux différents propos contenus dans ce mémoire. J'ai eu l'immense plaisir de courir à vos côtés et d'être témoin de votre accomplissement. Vous voir persévérer de la sorte, puis de franchir la ligne d'arrivée du *Marathon de Montréal* s'est avéré, pour moi, une immense source de motivation. Je tiens également à remercier l'organisme *Étudiants dans la course* qui s'est montré ouvert à ce projet de recherche, et plus particulièrement Éric Leclerc pour sa grande disponibilité et son aide sur le terrain.

Un bon encadrement est une condition *sine qua non* dans la réalisation d'un projet de mémoire : je tiens à remercier du fond de mon cœur ma directrice Anne-Marie Piché pour son dévouement, sa contribution et son soutien. Je me considère très chanceux d'avoir croisé ton chemin et je ne crois pas que j'aurais pu y arriver sans toi. Je voudrais également souligner la mémoire de Jacques Hébert, dont la rencontre et les discussions sur l'activité physique comme outil d'intervention sociale ont constitué l'amorce, en quelque sorte, de ce projet de recherche.

Un chaleureux merci à Amy pour son soutien inconditionnel (et surtout d'être restée à mes côtés). Un merci tout spécial également à mes deux garçons, Basile et Léopold, qui sont une immense source de fierté et d'inspiration.

Finalement un merci particulier à toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail. Et, un merci tout spécial à Emmanuelle qui a accepté de lire et de commenter ce mémoire.

DÉDICACE

À Loulou et Basilou, mes petits coureurs...

AVANT-PROPOS

Pour débuter, je dois mentionner que l'intérêt que suscite la course à pied en tant que moyen d'intervention sociale tient vient du fait que je suis moi-même un adepte de la course à pied. Je dois également souligner le fait que j'ai été mentor à trois reprises pour *Étudiants dans la course*, et que je prévois agir à titre de mentor à nouveau. J'ai ainsi été témoin du parcours et de la réussite des jeunes participants au programme. J'ai observé que malgré l'adversité que la préparation à un marathon impose, ces jeunes avaient le désir de persévérer. Et qu'une fois la ligne d'arrivée franchie, ces nouveaux marathoniens semblaient très fiers de leur exploit.

C'est ainsi que m'est venue l'idée de ce mémoire : j'avais envie d'explorer le potentiel de la pratique sportive encadrée comme outil d'intervention. J'ai voulu comprendre le sens que les jeunes attribuaient à leur expérience et ce qu'ils en retiraient. Pour ce faire, je devais absolument donner la parole aux jeunes (et aux moins jeunes) et j'espère humblement avoir réussi à vous rapporter leurs propos.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS III
AVANT-PROPOS VII
TABLE DES MATIÈRES IX
LISTE DES TABLEAUX XIII
LISTE DES ABRÉVIATIONS XIII
RÉSUMÉ XV
INTRODUCTION 1
CHAPITRE I 3
PROBLÉMATIQUE 3
1.1 L'adolescence et les difficultés d'intégration 3
1.1.2 Image de soi et adolescence 7
1.2 Le décrochage scolaire 8
1.3 Les considérations de santé publique 10
1.4 L'intérêt du sport comme moyen d'intervention auprès des jeunes 12
1.4.1 Les vertus du sport comme outil d'intervention 14
1.4.2 Le sport organisé 17
1.4.3 L'effet socialisant du sport 18
1.5 Le programme Étudiants dans la course 19
1.6 Objectifs et questions de recherche 22
1.5.1 Objectifs spécifiques 23
CHAPITRE II 25
LES DIMENSIONS THÉORIQUES DE L'ÉTUDE 25
2.1 Le modèle théorique ou cadre de référence utilisé 26
2.1.1 L'interactionnisme symbolique 26
2.1.2 Le constructionnisme social 28
2.2 Les principaux concepts et leur articulation autour du sujet 31
2.2.1 Intégration sociale 31
2.2.3 Identité et construction identitaire 33
2.2.4 L'estime de soi 35
2.2.5 Estime de soi et activités physiques et sportives : « un esprit sain dans un corps sain » 36
2.2.6 Le sentiment d'efficacité personnelle 37

2.2.7 Le mentorat 38
CHAPITRE III 41
LES DIMENSIONS MÉTHODOLOGIQUES 41
3.1 La stratégie générale de recherche 41
3.2 Méthodologie: la théorisation enracinée ou « Grounded theory » 42
3.3 Étude exploratoire 44
3.4 La population à l'étude 45
3.4.1Les critères de sélection des sujets et les modalités de recrutement 49
3.5 La méthode et les instruments de collecte des données 49
3.5.1 Questionnaire en ligne 52
3.7 La méthode d'analyse 54
3.7.1 La codification 54
3.7.2 Étapes de codification du matériel 55
3.8 Les limites de l'étude 57
3.9 Les considérations éthiques 58
CHAPITRE IV 61
ANALYSES THÉMATIQUES 61
Première partie:
4.1 Le développement personnel 63
4.1.1 Les effets du sport 65
4.1.2 L'estime de soi 68
4.1.3 Faire l'expérience de la réussite 71
4.1.4 Fierté et reconnaissance 74
4.1.5 L'efficacité personnelle 79
4.2 Le sportif social 82
4.2.1 L'aspect groupal 85
4.2.2 Le sentiment d'appartenance 88
4.2.3 La vie familiale 92
4.3 L'intégration sociale par le sport 95
4.3.1 La persévérance scolaire 97
4.3.2 Discipline et persévérance 100

4.3.3 Le marathon comme expérience de vie 102
4.4 Le mentorat : une relation d'accompagnement qui se développe à la sueur de son front 106
4.4.1 Une personne-ressource et un adulte significatif 107
4.4.2 Une relation réciproque 109
4.5 Analyse des questionnaires 113
Deuxième partie :
4.6 Les mentors 117
4.6.1 Donner et recevoir : les prémisses à une relation de réciprocité 118
4.6.2 Un double accomplissement : la fierté d'aider 122
4.6.3 Une relation d'aide, mais pas à sens unique : quand le contact crée un déclic 123
4.6.4 Entrevoir son rôle 126
4.6.5 Une expérience de vie pour les jeunes 126
4.6.6 Le mentor est aussi un coureur social 130
4.6.7 De la socialisation au développement d'une plus grande sensibilité sociale 131
4.6.7 Le manque d'outils 134
Troisième partie :
4.7 Synthèse : Devenir un sujet à part entière 136
Quatrième partie :
4.8 Intérêt pour le travail social 144
CONCLUSION 147
APPENDICE A 155
APPENDICE B 161
APPENDICE C 165
APPENDICE D 171
APPENDICE E 185
BIBLIOGRAPHIE 189

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.4 - récapitulatif des participants Page : 46

LISTE DES ABRÉVIATIONS

CRÉPAS	Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire
EDLC	Étudiants dans la course
MTE	Méthodologie de la théorisation enracinée

RÉSUMÉ

Le sport est de plus en plus utilisé pour ses vertus éducatives et est devenu un outil d'intégration sociale, particulièrement auprès des jeunes. La plupart des programmes qui font usage du sport comme vecteur de liens sociaux ou de persévérance scolaire omettent toutefois de s'intéresser au discours des principaux intéressés, leurs jeunes participants. En ce sens, l'objectif de cette recherche est de saisir les expériences de jeunes ayant participé au programme *Étudiants dans la course* (EDLC) et ce, afin d'explorer la perception qu'ils ont du sport dans leur vie -notamment comme moyen pour soutenir leur intégration sociale. Notre problématique aborde les difficultés reliées à l'adolescence d'un point de vue social et l'intérêt potentiel du sport comme moyen d'intervention en travail social auprès des jeunes. C'est en nous appuyant sur une perspective interactionniste et constructionniste que nous avons analysé des entretiens réalisés auprès de cinq jeunes et de trois mentors (huit participants). Puis, nous avons conçu, avec l'objectif de bonifier les données de terrain, un questionnaire en ligne auquel dix adolescents ont répondu. Il s'agit d'une démarche inductive, menée à l'aide d'une méthodologie de théorisation enracinée. Ainsi, une attention particulière a été portée à ce qui émergeait du terrain : les paroles des participants et des adultes qui les avaient côtoyés dans les activités d'*EDLC*. Les résultats de cette étude révèlent que la pratique sportive est un outil d'intervention sous condition. Son potentiel est tributaire d'un accompagnement adéquat et de la possibilité pour le jeune d'expérimenter la réussite pendant son séjour dans le programme. Ainsi, le mentorat semble un moyen efficace pour appuyer le jeune, l'aider à surmonter ses difficultés, se poser en témoin privilégié de sa réussite et l'aider à réfléchir et à dégager le sens de cette expérience. Nous avons donc pu constater que les retombées, chez les jeunes qui ont participé à cette initiative de course, se situent surtout sur les plans personnel (estime de soi, fierté, persévérance) et social (socialisation et reconnaissance). Nous terminons cette étude avec une réflexion sur l'utilisation de la pratique sportive pour les intervenants sociaux qui songent à l'intégrer à leur pratique.

MOTS-CLÉS DE L'AUTEUR : sport et travail social, activité sportive et adolescence, expérimenter la réussite, sport et intégration sociale, activité sportive encadrée, mentorat.

INTRODUCTION

« Si tu veux courir, cours un kilomètre. Si tu veux changer ta vie, cours un marathon. »

Emil Zatopek

La recherche sur le « sport social » est assez récente. Des chercheurs issus du domaine de l'éducation, tels que Provost (1981), ou du domaine de l'anthropologie, comme Le Breton (2003), ont étudié son potentiel dans une optique de collaboration, selon laquelle il est surtout question des vertus du travail d'équipe et de l'esprit sportif. Dans un autre ordre d'idées, plusieurs auteurs, sous un angle sociologique, ont mis l'accent sur ses contradictions et ses tensions. Par exemple, si on reprend l'aspect collaboratif du sport, il est également possible de relever son esprit compétitif et même, plus largement, ses effets néfastes, tels que l'impératif de performer (Laure, 2008 ; Duret, 2009).

Pourtant, le sport et ses vertus sont de plus en plus utilisés en tant que moyen d'intervention auprès des jeunes. Selon Hébert (2011), la maîtrise d'une discipline sportive peut influencer la construction d'un sentiment identitaire favorable chez le jeune qui la pratique. Dans les exemples convoqués par les différentes études s'élaborant en ce sens, le sport est présenté comme un moyen efficace pour contrer diverses formes d'inadaptation sociale (Gasparini, 2005 ; Naja, 2005 ; Gasparini et Vieille-Marchiset 2008). Et bien qu'on lui prête toutes sortes de vertus, c'est surtout son aspect intégrateur qui est mis de l'avant (Ordioni, 2002 ; Fodimbi, 2008 ; Gasparini et Vieille-Marchiset, 2008).

S'il ne fait aucun doute que l'activité physique pratiquée avec modération a des bienfaits pour la santé, ses effets d'ordre psychosocial demeurent moins bien documentés et sont contradictoires (Duret, 2008). De plus, lorsqu'il est question d'initiatives utilisant la pratique sportive comme moyen d'intervention sociale avec des adolescents, le point de vue qui prévaut est généralement celui des organisateurs adultes (Duret, 2008, 2009). C'est ainsi que nous est venue l'idée de ce mémoire : nous souhaitions donner la parole aux jeunes participants de ce type de programme. Nous avons donc choisi de réaliser notre projet de recherche au sein d'*Étudiants dans la course*, un organisme qui utilise le sport dans un dessein social. Ainsi, il est question d'explorer les impacts de la pratique sportive sur plusieurs facettes de la vie des adolescents de ce programme et ce, à partir de leur perspective et du sens qu'ils attribuent à leur expérience.

Ce mémoire est divisé en quatre chapitres. Dans le premier chapitre, nous faisons état de la problématique, soit l'état actuel des connaissances en lien avec notre sujet de recherche, le questionnement ayant mené à notre démarche et les objectifs qui s'y rattachent. Dans le deuxième chapitre, nous abordons les dimensions théoriques ayant jalonné le travail de collecte des données et leur analyse. Le troisième chapitre est consacré aux aspects méthodologiques, c'est-à-dire aux méthodes déployées au fil des différentes étapes de ce processus : la stratégie générale de recherche, la population à l'étude, la méthode et les instruments de collecte des données, le processus d'analyse et les différents aspects en lien avec les considérations éthiques qu'implique cette recherche. Puis, le quatrième chapitre présente les analyses thématiques issues des témoignages recueillis et les éléments de discussion qui émergent de ces résultats. Ce dernier chapitre est divisé en quatre parties principales : la première et la deuxième s'intéressent, respectivement, à la perspective des jeunes et à celle des mentors, la troisième propose une synthèse des points saillants et enfin, la dernière partie s'attarde sur l'intérêt de la pratique sportive encadrée pour le travail social.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

« Jeunes en difficulté ou difficulté d'être jeune ? »

Catherine Tourrilhes

Dans ce premier chapitre, sera détaillée la problématique : nous verrons, dans un premier temps, les questions en lien avec l'adolescence, ou plutôt les difficultés qu'implique le fait d'être adolescent et de trouver sa place dans la société. Ensuite, nous aborderons des enjeux qui concernent la jeunesse, mais d'un point de vue plus sociétal, avec les problèmes du décrochage scolaire et de la sédentarité. Puis, il sera question de l'utilisation du sport ou de l'activité physique comme moyen d'intervention sociale auprès des jeunes. Enfin, nous exposerons le questionnement qui s'inscrit à la base de cette recherche et présenterons l'organisme au sein duquel elle a été menée.

1.1 L'adolescence et les difficultés d'intégration

Plusieurs écrits font état de l'adolescence comme d'une période souvent difficile à traverser. Ce serait, selon le sociologue français David Le Breton (2007), un moment de questionnement existentiel et d'expérimentation des limites, c'est-à-dire une période propice pour contester les conventions sociales et en repousser les barrières.

Cette recherche de sens se déroulerait dans un contexte où la complexité des rapports sociaux tend à brouiller les repères normatifs : avec notre mode de vie individualiste, il y a désormais autant de perceptions qu'il y a d'individus, ce qui mène inévitablement à une certaine ambiguïté sur le plan des consensus sociaux. Dans ce contexte, il devient plus difficile pour la société d'assurer l'intégration à part entière de tous ses membres, particulièrement des plus jeunes (Parazelli, 2002). Ces derniers sont donc plus enclins à remettre en question à la fois les manières de faire et les choix de la génération de leurs parents. À cet égard, il suffit de prêter une oreille attentive aux discours dominants, qui affublent fréquemment la « jeunesse » de plusieurs qualificatifs aussi peu flatteurs que « paresseux » ou « vauriens ». Ainsi, il n'est pas rare d'entendre que « la jeunesse n'est plus ce qu'elle était » (Cusson, 2002).

C'est également, selon Guillon, Crocq et Bailey (2003), une période durant laquelle les jeunes doivent apprendre à s'adapter au monde environnant. Avec l'entrée dans le monde adulte, ils passeraient d'un état de dépendance à un état d'indépendance, le tout dans un contexte où il faudrait devenir autonome, s'individualiser et s'investir dans de nouvelles relations (de Gaulejac, 2011). Comme le soulignent ces différents auteurs, il s'agit d'un processus psychologique évolutif ; en latin, adolescence (*adolescere*) signifie « grandir vers ». Ce serait donc une étape charnière de la vie : graduellement, l'adolescent prendrait conscience de lui-même et de ses centres d'intérêt (Bara *et al.*, 2004).

À partir d'une revue de la littérature, Guillon, Crocq et Bailey (2004), relèvent la dualité des différentes perceptions de l'adolescence. Ils mentionnent que d'un point de vue analytique, l'adolescence est surtout perçue en tant que moment critique, tandis qu'à partir d'une dimension sociologique, elle est vue comme une période de transition. Mais les adolescents sont aussi envisagés en tant que groupe social

disposant de ses propres codes et de sa propre culture (Le Breton, 2005 ; Singly, 2006).

Or, si cette difficile étape que constitue l'adolescence peut souvent s'avérer particulièrement tumultueuse, pourquoi ne pas prendre d'office en considération la difficulté intrinsèque qu'implique ce passage à l'âge adulte, plutôt que d'apposer, avec une facilité déconcertante, l'étiquette « jeune en difficulté » à certains sujets qui ressentent plus vivement que d'autres les émotions liées aux transformations physiologiques ou psychologiques propres à l'adolescence -ce qui les amène à vivre diverses difficultés, que ce soit sur le plan scolaire, familial ou social ?

C'est précisément la question que se pose Tourrilhes (2008), soulignant au passage le fait que pour ces jeunes « l'entrée dans la vie d'adulte » est marquée par le sceau de la complexité, de l'aléatoire et de l'incertitude. Pour toutes ces raisons, Tourrilhes montre que la notion de « jeunesse en difficulté » est hautement contestable, parce qu'elle englobe une très grande diversité de situations sociales et qu'il est chimérique de tenter de les contenir toutes dans une seule définition. Dans une certaine mesure, l'étiquette de « jeune en difficulté » pourrait s'appliquer à tous les adolescents.

Nonobstant cette réflexion, Thourrilhes (2008) relève tout de même un dénominateur commun à toutes ces situations disparates, soit la présence de difficultés d'intégration à la société. Dans le même ordre d'idées, Bondu (1998) proposait déjà, à la fin des années quatre-vingt-dix, d'analyser ces difficultés à la lumière des différentes trajectoires sociales des individus, c'est-à-dire en prenant en compte l'unicité et la complexité de chacune des situations personnelles, tout en maintenant une vue d'ensemble sur le contexte social dans lequel prennent place ces cheminements parfois difficiles.

Ainsi, pour Tourrilhes (2008), lorsqu'on parle aujourd'hui de jeunes ayant vécu des ruptures ou qui ont des problèmes dans leur processus de socialisation, on les place

dans la catégorie des « **jeunes en difficulté d'insertion** », ce qui peut avoir comme conséquence de les amener à des situations « **d'exclusion temporaire** ». Pour cet auteur, la socialisation est un processus par lequel les individus intègrent les valeurs et les normes de la société, ce qui a pour effet de contribuer au maintien d'une certaine cohésion sociale.

Mais qu'en est-il lorsque l'on peine ou que l'on refuse momentanément de s'intégrer à la société ? Que l'exclusion soit forcée ou plus ou moins choisie (dans la mesure où certaines personnes pourraient décider de se réfugier dans la marge de façon volontaire), dans une perspective d'intégration sociale, il peut s'avérer intéressant et très pertinent de s'intéresser autant aux causes qu'aux conséquences liées à cet état. Pour de Gaulejac et Taboada (1997), trois dimensions s'enchevêtrent et mènent d'une situation d'intégration à une situation d'exclusion. Il s'agit de l'aspect économique, de la situation sociale (soit le capital social dont dispose un individu versus l'isolement qu'il ressent) et enfin, la dimension symbolique (qui concerne les normes et les représentations sociales). La particularité de notre époque est que tous ces aspects ne seraient plus caractérisés, comme jadis, par ce qu'il était convenu d'appeler « la lutte des classes », mais bien par une lutte, cette fois-ci, d'individus solitaires, qui selon des logiques subjectives, peinent à se (re)trouver une place dans la collectivité. Ainsi, à l'image de Schutz (1987), de Gaulejac et Taboada (1997) suggèrent également l'écoute (en renonçant à prendre la place de « celui qui sait ») et la reconnaissance comme moyens de contrer la disqualification. Selon Taylor (2009), ce serait la non-reconnaissance symbolique de la place qu'occupe un individu ou un groupe dans la société qui constituerait le trait le plus pernicieux de l'exclusion. Bien entendu, l'aspect économique tient aussi une place prépondérante dans les considérations de tous ces auteurs : les gens exclus du système jouissent en général de revenus plus modestes, et nous pourrions croire qu'un jeune en difficulté d'insertion soit plus à risque de décrocher de l'école et plus susceptible de toucher un revenu moins élevé que la moyenne. Quoi qu'il en soit, De Gaulejac et Taboada (1997)

insistent sur l'aspect arbitraire de la pauvreté : pour eux, il s'agit aussi d'une construction sociale, qui est sujette à changement et n'est, par conséquent, pas une situation qui doit être perçue comme permanente ; mais qu'il faut tout de même considérer les difficultés reliées à une situation de précarité. Bref, comme le souligne Taylor (2009), la ligne qui sépare la non-reconnaissance de la reconnaissance est parfois très mince.

Dans cet ordre d'idées, c'est souvent à partir du point de vue économique qu'est perçue l'exclusion des jeunes adultes (Castel, 1991; Paugam, 1993). Ainsi, un jeune décrocheur serait plus enclin à éprouver à son tour des difficultés financières. De plus, un adolescent en situation de désaffiliation pourrait se montrer plus réceptif aux messages des gangs de rues (Tourrilhes, 2008). Et comme plusieurs auteurs établissent un lien entre réussite scolaire, socialisation, construction identitaire et estime de soi, il importe de considérer cette avenue pour briser le cycle de l'exclusion sociale. Pronovost (2003) mentionne que la réussite scolaire contribuera à la construction d'une image positive de soi - l'inverse étant aussi vrai. Pour Debanne-Lamoulen (2011), il devient alors pertinent d'aider le jeune, par divers moyens, à prendre conscience de sa propre valeur. En somme, la reconnaissance et l'intégration sociale semblent intimement reliées.

1.1.2 Image de soi et adolescence

À l'adolescence, la perception du corps semble jouer un rôle primordial dans la construction identitaire (Harter, 1988). Selon Bruchon-Schweitzer (1990), une image corporelle positive contribuerait à une meilleure perception de soi générale. Sur le plan de la motivation, déjà en 1981, des travaux de Roberts, Kleiber et Duda démontraient une relation étroite entre l'évaluation favorable de ses propres compétences physiques et le haut degré d'implication dans un programme d'activité

physique (Ninot *et al.*, 2000). Or, plusieurs recherches en psychologie du sport ont établi un lien entre la perception du corps, la motivation et la construction de l'estime de soi, et entre la perception de soi dans la réalisation d'une activité physique et le sentiment de compétence personnelle (Biddle et Goudas, 1994). Bref, comme l'a démontré le psychologue Bandura (1982), chez l'adolescent, une perception positive de l'image corporelle augmente le sentiment de bien-être, tout autant qu'elle facilite les rapports avec autrui.

Ainsi, il semble que l'activité physique peut avoir des répercussions dans des domaines aussi étendus que la socialisation, l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle (Harter, 1998).

Voyons, à présent, l'intérêt de la pratique sportive en lien avec des enjeux sociétaux précis.

1.2 Le décrochage scolaire

En 2013, plus de 20% des jeunes montréalais du réseau des écoles publiques ont décroché avant d'avoir obtenu un premier diplôme, c'est-à-dire un diplôme d'études secondaires (DES), un diplôme d'études professionnelles (DEP), un certificat de formation en métiers semi-spécialisés ou un certificat de formation en préparation au marché du travail (*Réseau Réussite Montréal*, 2015). Ce taux est calculé périodiquement par le ministère de l'Éducation (MEESR). Selon le *Réseau Réussite Montréal* (RRM), les causes qui mènent au décrochage sont complexes et multifactorielles. Ainsi, est énumérée une série de « déterminants de la persévérance scolaire » : la motivation, l'engagement, l'estime de soi, l'encadrement parental, le climat scolaire et les ressources du milieu, qui peuvent avoir une influence positive ou négative (facteurs de risques) sur le parcours scolaire.

Même si le taux de décrochage est en baisse à Montréal, il n'en demeure pas moins alarmant, puisque pas moins de 2557 élèves ont quitté l'école sans diplôme en 2015 : les répercussions se font sentir autant au niveau individuel qu'au niveau sociétal. Selon *le Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec*, le chiffre s'élève à 28 000 jeunes par cohorte pour l'ensemble de la province (*Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire*, 2015). L'organisme avance, entre autres, l'argument économique pour bien faire comprendre l'ampleur du problème. En effet, on parle d'un manque à gagner, pour la société, de plus de 1,9 milliard de dollars, constitué principalement d'impôts non perçus jumelés à des dépenses sociales additionnelles. Évidemment, sur le plan individuel, il faut aussi préciser les conséquences associées à un revenu inférieur, un taux de chômage plus élevé, un risque plus grand de souffrir de dépression et une espérance de vie plus courte (Fortin *et al.*, 2004).

Des recherches menées par Fortin (2004), puis par Gendron (2005) parviennent à cerner les influences du milieu familial, le rôle des troubles d'apprentissage et des troubles de comportement, la provenance d'un milieu socio-économique plus difficile et d'autres facteurs personnels, familiaux et scolaires associés au risque de décrochage scolaire. Également, pour bien comprendre le phénomène, il importe de saisir quels sont les facteurs de risque et de protection du décrochage scolaire. Selon l'*ABC* de la persévérance du *CRÉPAS* (Fortin *et al.*, 2004), les facteurs s'inscrivent dans quatre registres : individuel, familial, scolaire et social. Sans dresser une liste exhaustive de tous les facteurs répertoriés, voici ceux qui s'appliquent davantage à la nature de notre propos :

A) Facteurs reliés à l'environnement personnel : expériences scolaires peu satisfaisantes, sentiment d'incompétence, faible estime de soi, habitudes de vie malsaines ; à l'inverse, pour contrer le décrochage, il est question d'utiliser des stratégies d'adaptation efficaces (résolution de problèmes,

évaluation positive), de développer la maîtrise de soi, d'accroître l'estime de soi et le sentiment d'auto-efficacité, de développer les habiletés sociales et d'acquérir de saines habitudes de vie.

B) Facteurs reliés à l'environnement social et à la communauté : isolement social, manque de soutien et de valorisation, peu ou pas d'accès aux ressources culturelles et de loisir, milieu socio-économique défavorisé ; il s'agira de valoriser la réussite et la persévérance, d'encourager l'effort.

Il existe aussi, évidemment, plusieurs facteurs de décrochage reliés à l'environnement familial et à l'environnement scolaire, tels que : un encadrement inadéquat, un engagement moins assidu de la part des parents, le fait d'être issu d'un milieu socio-économique faible, un manque de valorisation à l'école (et de la part des ressources institutionnelles), un soutien affectif défaillant, la perception d'avoir vécu des échecs à répétition, un faible rendement, une faible participation, un manque de ressources. À l'inverse, soulignons, parmi les facteurs de protection contre le décrochage, le fait d'entretenir une relation positive avec un adulte signifiant et de participer à des activités parascolaires (sportives ou artistiques) et de s'y valoriser. En effet, selon Castelli, Glowacki, Barcelona, Calvert et Hwang (2015), les dernières études suggèrent une forte corrélation entre le fait de bouger et de meilleures performances à l'école.

Ces données pourraient constituer une autre raison de s'intéresser à l'intervention sociale à l'aide de la pratique sportive encadrée.

1.3 Les considérations de santé publique

Des enjeux reliés au domaine de la santé publique sont également à considérer. Il est largement admis aujourd'hui que les inégalités sociales de santé entrainent des

conséquences pour la société et engendrent des coûts (Wilkinson, 2002). Il est aussi observé que l'obésité est en croissance et que les jeunes, tout comme les adultes, sont de plus en plus sédentaires. Ainsi, le Conseil jeunesse de Montréal fait état d'une « crise endémique » (Beausoleil, 2006). Abstraction faite des prédispositions génétiques, il s'agit, selon cette recherche, d'un véritable enjeu collectif et sociétal en tant qu'il relève de notre mode de vie, de notre environnement, de nos habitudes alimentaires et de nos rapports à l'activité physique.

L'environnement social joue donc un rôle déterminant dans l'apparition de ce problème. Notons, entre autres, la diminution du transport actif et la popularité des loisirs sédentaires : télévision, jeux vidéo, ordinateur (*Kino-Québec* et Nolin, 2002). Ces dernières caractéristiques de la vie moderne sont donc fortement corrélées aux problèmes de surpoids chez les adolescents. Il faut, de plus, souligner les horaires chargés, qui entrainent une diminution du temps pour préparer les repas et/ou manger en famille, et qui incitent à avoir recours à des aliments préparés (souvent riches en calories malgré une faible valeur nutritive) ou encore à des services de restauration rapide. De surcroît, disposer d'un revenu plus faible est souvent associé à l'insécurité alimentaire et surtout à une diminution de la qualité de l'alimentation, par exemple en se privant, faute de moyens, d'aliments plus dispendieux tels que les fruits et les légumes frais (Beausoleil, 2006).

De sorte que le taux d'embonpoint de la population juvénile québécoise est estimé entre 25 et 30%, et les risques que la situation perdure à l'âge adulte sont bien réels. À ces problèmes de surpoids, on associe des conséquences physiques (diminution de l'espérance de vie) et psychologiques (estime de soi plus faible), en plus d'anticiper la pression que cela exercera sur le système de santé. À ce sujet, on peut considérer la hausse de la prévalence de certaines maladies, comme le diabète de type 2, souvent associé à une vie sédentaire et/ou à des problèmes de surpoids (Beausoleil, 2006).

En ce qui concerne les indices d'activité physique basés sur les recommandations du seuil d'activité physique, seulement 43% des jeunes âgés de 12 à 17 ans peuvent être considérés comme actifs, ce qui représente un recul de 40% depuis trente ans. Il faut toutefois nuancer ces résultats à la lumière des considérations reliées au temps (ou au manque de temps) et aux ressources (particulièrement aux coûts) que requiert la pratique sportive (*Kino-Québec* et Nolin, 2002). À ce sujet, Wilkinson (2002) démontre bien les disparités au niveau des déterminants de la santé entre les quartiers mieux nantis et ceux plus défavorisés, par exemple en ce qui concerne les infrastructures et l'offre d'activités.

Ainsi, il ne fait aucun doute pour ces auteurs que la pratique d'une activité physique puisse s'insérer dans une perspective de prévention pour contrer obésité et sédentarité, en plus de contribuer à une meilleure hygiène de vie et à une meilleure santé physique. Il est aussi désormais admis que la pratique sportive contribue à améliorer la santé psychologique et favorise le mieux-être général des jeunes (Biddle et Goudas, 1994 ; Ninot *et al.*, 2000). Après tout, « un esprit sain dans un corps sain » s'applique également aux adolescents (Carrière, 2003).

1.4 L'intérêt du sport comme moyen d'intervention auprès des jeunes

La pratique régulière d'une activité physique procure généralement des bienfaits sur l'état général de santé, ce qui est louable certes, mais revenons, dans une perspective d'intervention, sur son potentiel quant à la valorisation et à la reconnaissance : c'est ce qui nous semble révélateur en ce qui a trait à l'intégration sociale des jeunes par le biais d'une pratique sportive encadrée. Selon Hébert (2011), la maîtrise d'une discipline sportive peut influencer la construction d'un sentiment identitaire favorable chez le jeune qui la pratique et avoir des répercussions positives dans d'autres sphères de sa vie, notamment la réussite scolaire et des relations familiales plus

harmonieuses. De plus, comme le mentionne cet auteur, la pratique sportive encadrée peut s'avérer un bon filon de départ auprès des jeunes qui se montrent plus réticents face à des méthodes plus traditionnelles d'intervention, d'où son intérêt pour le travail social.

Enfin, selon Le Breton (2002, 2003, 2007), les difficultés d'insertion sont liées à la fragilisation du lien social et « l'exclusion » survient lorsqu'il y a rupture de ce lien. Comme le souligne l'auteur dans un essai sur l'escalade, c'est dans cette optique que la pratique d'une activité sportive en groupe peut s'avérer un bon moyen pour mobiliser le lien à l'autre au cours d'un effort intense, en créant certains repères et en stimulant le besoin de collaboration en vue d'un objectif commun. Le Breton suggère aussi aux travailleurs sociaux désirant utiliser la pratique sportive dans leurs interventions d'en modifier les paramètres pour s'assurer qu'elle ait un sens aux yeux des participants :

> C'est à travers ce genre d'activités que l'on parvient à édifier un sentiment d'identité favorable, en donnant au sujet les moyens symboliques d'une prise en main de son destin sous la forme d'un jeu avec des significations, des valeurs, dans une relation immédiate avec les autres. (Le Breton, 2003 : 64)

De ces constats, naît donc le pari d'utiliser le sport comme moyen de rétablir une relation positive avec des jeunes plus difficiles à rejoindre par des méthodes traditionnelles d'intervention, en relevant le défi de passer par la dimension corporelle pour stimuler l'aspect cognitif et favoriser la socialisation (Hébert, 2011). Naja (2005) décrit bien les effets pervers des approches ayant une visée souvent plus fonctionnaliste liée à l'intégration et qui s'apparentent davantage à une entreprise de normalisation, dans des cas où le jeune deviendrait, en quelque sorte, la personnification du problème à régler et ne serait plus au centre de l'intervention comme partie prenante et participative. C'est ainsi que pour répondre aux difficultés des intervenants psychosociaux à établir un contact avec certains jeunes aux prises avec des problèmes importants, des programmes utilisant la pratique sportive se sont

implantés un peu partout (Gaparini et Vieille-Marchiset, 2008 ; Hébert, 2011). Par exemple, c'est dans cette visée que le programme *Bien dans mes baskets* a été mis sur pied (*Fondation Chagnon 2014*). Ce type d'initiative fait le pari de passer par la dimension sportive comme moyen d'établir un lien auprès des jeunes.

De sorte, qu'en France, toute une tendance s'est développée autour des fonctions éducatives du sport (Pociello, 1999 ; Ordioni, 2002 ; Duret, 2008) faisant de la pratique d'une activité sportive un domaine de recherche des sciences sociales, particulièrement la sociologie (Gasparini, 2005 ; Defrance 2012 ; Duret 2012). Le *Journal officiel de l'Union européenne* a même décrété l'Année européenne de l'éducation par le sport en 2004.

1.4.1 Les vertus du sport comme outil d'intervention

Ainsi, le sport n'est plus exclusif aux fédérations sportives et de plus en plus d'organisations le mettent à profit. On peut penser au déploiement de grande envergure de *Peace and Sport*, qui coordonne des projets dans plusieurs pays, notamment en France, au Cap-Vert, en Haïti, en Israël, en Palestine, au Mali, en Côte d'Ivoire, au Timor Oriental ainsi qu'en Colombie et qui : « promeut la pratique du sport structuré et de ses valeurs comme instrument d'éducation des jeunes générations, et comme vecteur de stabilité sociale, de rapprochement et de dialogue entre les communautés » (*Peace and sport*, 2016) ou, à plus petite échelle, le programme *Bien dans mes baskets* de l'école secondaire Jeanne-Mance qui, en utilisant l'intérêt des adolescents pour le basket-ball, encourage la persévérance scolaire de ses participants en les aidant à regagner progressivement confiance par le biais d'une expérience de groupe enrichissante (*Bien dans mes baskets*, 2014).

Dans ces exemples, comme dans la plupart des cas, le sport est présenté comme un moyen efficace pour contrer les différentes formes d'inadaptation sociale (Gasparini, 2005 ; Naja, 2005 ; Gasparini et Vieille-Marchiset 2008) et les effets moins désirables, comme la compétition et la recherche exclusive de performance, ne semblent pas se manifester. Selon Naja (2005 : 39), « le fonctionnalisme aurait tendance à exagérer les véritables répercussions du sport en omettant de considérer les contradictions qui surviennent en ce qui concerne les valeurs qu'il est censé incarner ». Par exemple, le sport peut être associé au respect des règles en vigueur, à la persévérance et à l'effort, alors que dans une autre situation, on l'associera à la tricherie ou au dopage. Gasparini et Vieille-Marchiset (2008) se questionnent sur les conséquences que pourrait avoir l'insuccès sportif. Ils mentionnent que la logique sportive, de nature généralement compétitive, part du précepte de l'égalité des chances, ce qui, encore une fois, fait porter la responsabilité de l'échec à l'individu. Le modèle sportif focalise surtout sur l'excellence individuelle (Duret, 2008, 2009, 2012).

Or, bien qu'on lui prête toutes sortes de vertus : le respect de soi, des autres et des règles, l'égalité des chances, la solidarité, le dépassement de soi, la création et l'entretien du lien social, la satisfaction de l'effort physique, les bienfaits pour la santé, l'honnêteté et la camaraderie (Laure, 2008), c'est surtout, dans une optique d'intervention sociale, son aspect intégrateur qui est mis de l'avant par les différents auteurs (Ordioni, 2002 ; Pantaléon, 2003 ; Fodimbi, 2008 ; Gasparini et Vieille-Marchiset, 2008).

Il ne fait aucun doute que la pratique régulière d'une activité physique modérée a des répercussions positives sur la santé, cependant les aspects d'ordre psychosocial, comme la hausse de l'estime de soi, le sentiment d'appartenance, la cohésion et la création de liens sociaux sont plus difficiles à documenter et font l'objet de moins de recherches. (Duret, 2008, 2009).

En effet, bien peu d'écrits, particulièrement dans la langue de Molière, évaluent la pertinence de la pratique sportive dans une perspective d'intervention sociale. Ce qu'il en ressort, c'est que la plupart des organismes qui l'emploient évoluent davantage dans une logique de promotion de leurs activités - plutôt que dans une logique d'évaluation de leurs actions (Duret, 2008, 2009).

Or, si l'objectif avoué de ces initiatives est d'appuyer la persévérance scolaire des participants à l'aide de la socialisation que la pratique d'un sport entraine, il peut s'avérer tout aussi intéressant et pertinent d'explorer la création des liens sociaux qu'elle génère et ce, à partir du point de vue des jeunes concernés.

Bien qu'il soit tentant de croire que le sport puisse s'avérer une recette magique qui servirait à inculquer la détermination, l'effort et la persévérance chez ses adeptes, Koebel et Falcoz (2005) démontrent que la transférabilité des vertus supposées du sport à d'autres domaines de la vie relève davantage du mythe que d'une réalité confirmée. Une étude menée par Rees et Miracle (1986) suggère de porter une attention particulière au **sens** que les jeunes attribuent à leur vécu et de cesser de faire des liens automatiques entre pratique sportive et expériences sociales positives.

Enfin, d'autres études menées par Trulson (1986), puis par Reynes et Lorat (2004), s'accordent pour démontrer que ce n'est pas l'apprentissage de l'activité physique qui aurait un impact sur la restauration du lien social, mais bien la façon dont celle-ci est enseignée et pratiquée. En ce sens, nous sommes en accord avec Vieille-Marchiset et Acensi qui soulignent que

> Considérer les impacts du sport sur l'intégration des plus fragiles, sur la (re) constitution de liens sociaux, sur les conduites de solidarité nécessite une réflexion sur les racines du sport et les objectifs sociaux, éducatifs et politiques que l'on peut lui assigner. Les pratiques sportives ne sont que le reflet des sociétés qui lui donnent du sens. (Vieille-Marchiset et Acensi, 2010 : 99)

1.4.2 Le sport organisé

Ce qui semble faire consensus au sujet de l'utilisation du sport à des fins sociales, c'est l'importance de **l'accompagnement**, soit de la façon dont est enseignée l'activité. À l'image d'une méthode d'intervention plus classique, la parole est au cœur de cet apprentissage et, par conséquent, de la relation (Le Breton *et al.*, 2012). Or, Gasparini et Vieille-Marchiset (2008) nous rappellent que la plupart des adultes impliqués dans les associations sportives sont des bénévoles, qui proviennent de différents horizons et en qui on place beaucoup d'attentes, tout en ne leur offrant que peu de soutien et de formation, faute de ressources. Ainsi, ces accompagnateurs volontaires deviennent garants du projet éducatif et malgré une volonté de bien faire et un dévouement exemplaire, ils se retrouvent quelques fois pris au dépourvu devant les aléas qui peuvent surgir de leur relation avec un jeune éprouvant certaines difficultés, car ils ne maîtrisent pas nécessairement les rudiments de la relation d'aide.

Néanmoins, comme le souligne Pantaléon (2003), il reste que le sport possède un immense potentiel relationnel. Pour cet auteur, l'insertion ne se fait pas à l'aide du sport, mais plutôt à travers le lien social que celui-ci est en mesure de générer : c'est d'ailleurs ce dernier point qui établit un pont avec le travail social dans une perspective de renouvellement des pratiques sociales. Pantaléon insiste sur le processus de socialisation qui se manifeste en faisant l'expérience de situations sociales diverses et en ce sens, elle souligne que la pratique sportive représente un capital de situations sociales possibles (négociation, collaboration, franche camaraderie, saine compétition…).

D'autres auteurs ont aussi réfléchi sur l'utilité sociale du sport. C'est le cas de Vieille-Marchiset et d'Acensi (2010 : 74) qui se posent les questions suivantes : « À quoi la pratique sportive peut-elle servir socialement ? Favorise-t-elle le vivre ensemble, l'insertion des personnes, l'intégration des populations ? ». Gasparini (2005)

souligne, pour sa part, que l'effort déployé au sein d'une pratique sportive ne s'applique pas automatiquement à d'autres situations, ainsi le respect des règles sportives ne va pas forcément de pair avec le respect des règles sociales. Pour Hébert (2011), l'intervenant peut devenir un agent de liaison entre les apprentissages du sport et leur application dans la vie courante. À cet égard, en ce qui concerne les modalités d'accompagnement, Danish, Petitpas et Hale (1990) encouragent les instructeurs, les animateurs et les éducateurs impliqués à organiser des discussions, donner des exemples et aider les jeunes à envisager concrètement comment leurs « compétences sportives » peuvent être réutilisées lorsque surgit une difficulté dans leur « vie sociale ».

1.4.3 L'effet socialisant du sport

Ainsi, en considérant à la fois la désaffiliation des jeunes et le potentiel au niveau de la socialisation que comporte l'activités physique, *Marcher pour s'en sortir*, en France, organise de longues randonnées pédestres comme amorce d'intervention auprès de jeunes en phase de « désocialisation ». Il s'agit, pour l'organisme, d'accompagner l'adolescent dans la réalisation d'un exploit, de l'encourager à se dépasser et de lui faire prendre conscience de sa réussite :

> Les jeunes, même en très grande difficulté, ont des ressources intellectuelles, relationnelles et physiques qu'ils ne soupçonnent pas eux-mêmes. Leur permettre d'en prendre conscience et de le prouver est de nature à les remettre dans des dispositions telles qu'ils pourront entamer leur réinsertion sociale. (Le Breton *et al.*, 2012 : 17)

On mentionne également que cette expérience a pour effet de « transformer des jeunes marginaux en héros. » (Le Breton *et al.*, 2012 : 18)

Toujours en France, à Lille, *La Deulle* est une expérience socio-éducative qui utilise le nautisme afin de favoriser l'implication des jeunes : y sont mis de l'avant l'apprentissage de règles et le développement de nouvelles compétences. L'objectif est de responsabiliser le jeune et de le rendre autonome (Tourrilhes, 2008).

Plus près de nous, à l'école Lucien-Pagé du quartier Villeray, des programmes parascolaires de basket-ball, de cirque et de danse soutiennent la motivation des jeunes à persévérer à l'école. La sélection des participants tient compte de l'impact que le sport aura sur leur performance scolaire. On y souligne l'importance, pour ces adolescents, de vivre des réussites (propos tirés du troisième épisode de la série documentaire *L'école à l'examen* - Dion et Angers, 2013). Lorsque l'on considère le taux alarmant de décrochage scolaire et la sédentarisation grandissante de nos jeunes, ces initiatives méritent certainement que l'on s'y intéresse.

Enfin, un point commun entre toutes ces initiatives est qu'il y est souvent question des **espaces sociaux** que de telles expériences peuvent représenter :

> Les espaces sociaux [...] offrent aux jeunes des situations d'action qui leur permettent de se confronter aux règles de l'action collective, de développer leurs capacités et leurs compétences à travers des expériences sociales multiples qui participent à leur construction identitaire. (Tourrilhes, 2008 : 192)

1.5 Le programme *Étudiants dans la course*

Étudiants dans la course (ou *EDLC*) est un organisme à but non lucratif qui encourage des jeunes sélectionnés, provenant de milieux moins fortunés de Montréal, à relever un défi de taille, participer au *Marathon Oasis de Montréal* et tirer de cette expérience exigeante des leçons précieuses susceptibles de les aider toute leur vie durant : « *Étudiants dans la course* vise à promouvoir l'activité physique, la saine

alimentation et la discipline ainsi qu'à renforcer l'estime de soi. Il s'agit d'encourager la volonté de se fixer un objectif et de déployer les efforts nécessaires pour l'atteindre. » (*Étudiants dans la course*, 2015). Les participants qui complètent le programme reçoivent une bourse d'études, ce qui se veut un incitatif à poursuivre leur scolarisation.

EDLC s'est inspiré du projet californien *Students Run LA*, qui a vu le jour il y a vingt ans et connaît un immense succès : il vient de franchir le cap des 30 000 participants. Selon les responsables du programme américain, 92 % des jeunes inscrits au programme ont obtenu leur diplôme d'études secondaires, ce qui constitue tout un exploit puisque dans certaines écoles visées par le programme, le taux dépasse à peine la barre des 50% (*Students Run LA*, 2014). Cet important taux de diplomation a donné envie à d'autres passionnés de course à pied de reproduire, à l'image de Los Angeles et de Montréal, ce genre d'expérience dans leur propre milieu, et les villes de Philadelphie, Washington, et, plus récemment, Québec ont désormais leur propre programme.

Le pari consiste dans le fait que grâce à l'assiduité aux entraînements, au soutien des mentors et en utilisant le groupe comme levier motivationnel, ces jeunes adolescents parviendront à courir leur premier marathon. Ils auront ainsi la preuve qu'avec beaucoup de détermination et de travail, il est possible d'accomplir des défis qui pouvaient sembler difficiles à atteindre au départ (*Étudiants dans la course*, 2015). Chaque année, ce sont environ les deux tiers des étudiants sélectionnés qui se rendent jusqu'au bout de l'aventure.

Il est possible de faire des liens entre la marche, évoquée précédemment, et la course à pied. En effet, dans ces deux activités, d'une part, on favorise la canalisation de l'énergie et du **sens du défi**, ces mêmes éléments qui poussent parfois certains jeunes vers la délinquance ou des conduites à risques (Le Breton, 2005, 2007) et, d'autre

part, toutes deux favorisent **l'activité physique** et **l'apprentissage par l'effort** (Le Breton *et al.*, 2012). Il est facile de concevoir qu'une très longue randonnée ou l'achèvement d'un marathon sont des épreuves qui ne sont pas à la portée de tous. Segalen (2009) va même jusqu'à considérer la réalisation d'un marathon comme un **rituel de passage**, tant cette épreuve exige un parfait équilibre entre « contrôle de soi » et « dépassement de soi » : c'est, selon l'auteur, un apprentissage qui marque un tournant dans la vie.

Le Breton (2003 : 319), pour sa part, souligne le caractère symbolique de ces expériences physiques : « Ces épreuves personnelles sont des formes de symbolisation, c'est-à-dire des tentatives de fabriquer du sens, de se donner un appui pour rebondir dans son existence ».

Ainsi, le dépassement de soi, que ce soit à travers la marche ou la course, relève de l'exploit. Mais, comme le soulignent Le Breton, Marcelli et Ollivier (2012), c'est davantage le **mentorat**, soit la présence d'un mentor adulte, qui amène progressivement le jeune à avoir confiance et à se laisser connaître : « rétablir le lien social exige de restaurer l'échange. Le lien social implique un minimum de confiance que seule autorise la réciprocité » (Le Breton *et al.*, 2012 : 46).

Tout comme la marche, la course ne s'effectue pas dans un objectif de performance, elle relève plutôt du cheminement intérieur. Compléter un marathon devient alors un **accomplissement personnel** qui peut contribuer à restaurer l'estime de soi : « [...] la marque imprimée dans sa mémoire par la marche ne le quittera pas. Cette aventure restera un exploit, sans doute la seule action positive, dont il pourra s'enorgueillir. » (Le Breton *et al.*, 2012 : 40).

1.6 Objectifs et questions de recherche

Or, si le fait d'avoir réussi « l'exploit » de compléter un marathon est susceptible de contribuer à augmenter la confiance en soi, raconter son expérience peut aider à la rendre tangible. En ce sens, Epston et White (2003) se sont beaucoup intéressés au pouvoir de la narration qui permet à l'histoire de devenir vraisemblable. Pour eux, raconter son expérience permet, à travers le dialogue, de faire émerger de nouvelles significations. Pour Bruner (2002), cette capacité à restituer l'expérience sous forme de récit est un outil qui sert à fabriquer du sens.

Ainsi, il s'agit de déconstruire le modèle clinique, où le sport est administré comme un remède miracle, en décortiquant certaines fausses représentations qui peuvent circuler à son propos comme moyen d'intervention : « le sport peut-il vraiment contribuer à l'apprentissage d'une citoyenneté pleine et entière, qui ne se réduise pas au simple respect des règles ? » (Gasparini, 2005 : 248).

En ce sens, le questionnement à l'origine de ce projet de recherche est de savoir si l'activité physique dirigée est susceptible de participer à la lutte contre les nouvelles formes d'exclusion sociale et favoriser l'insertion sociale des jeunes. Et si, effectivement, le transfert des acquis ne se fait pas naturellement, quels sont les moyens de faciliter ces transpositions ?

De plus, si la course à pied peut contribuer à une démarche d'intégration, il importe de considérer cette piste d'intervention à la lumière du sens et de la signification que les principaux acteurs concernés lui attribuent. Que considèrent-ils avoir retenu de leur expérience ?

Il est donc question d'explorer la contribution de la pratique sportive sur la socialisation, l'intégration sociale et la réussite scolaire des jeunes ayant participé à *Étudiants dans la course*, mais aussi de découvrir différents aspects qui émergeront

de leurs propos ; bref, d'entrevoir, à travers leurs narrations, quelle a été leur expérience du projet.

Cette recherche vise à développer des connaissances en s'intéressant à la dimension symbolique du lien social et de l'activité sportive encadrée. En ce sens, nous souhaitons comprendre comment les jeunes participants se construisent en tant que sujets à travers cette expérience. Quel sens attribuent-ils à leur pratique sportive et plus précisément, quelle importance accordent-ils aux relations qui en découlent ?

1.5.1 Objectifs spécifiques

1.1 Comprendre comment des jeunes vivant avec des difficultés d'inclusion sociale, scolaire, familiale définissent leurs liens sociaux au sein de l'activité et hors de celle-ci ;

1.2 Explorer le sens que les jeunes donnent au mentorat qui est offert comme modalité d'accompagnement dans ce programme ;

1.3 Considérer le sens que les jeunes donnent à leur participation à une activité sportive et leur permettre de s'exprimer sur cette activité qui les concerne ;

1.4 Dégager des éléments qui appuient la réussite scolaire et l'intégration sociale des jeunes et ce, à partir de leur point de vue ;

1.5 Soulever des pistes d'intervention pour les intervenants qui souhaitent intégrer une pratique sportive encadrée dans leur plan d'action.

CHAPITRE II

LES DIMENSIONS THÉORIQUES DE L'ÉTUDE

Afin de poursuivre la réflexion amorcée, le deuxième chapitre décrit le cadre théorique : y sont détaillés le modèle théorique retenu et les principaux concepts en lien avec le sujet de cette recherche.

Nous verrons, dans un premier temps, les fondements théoriques qui ont été retenus pour les besoins de cette étude, soit l'interactionnisme symbolique et le constructionnisme social, qui suggèrent, d'un point de vue épistémologique, la perspective, ou posture, à partir de laquelle le chercheur appréhende son objet de recherche. C'est à partir d'elle que nous avons envisagé les fondements de notre cadre conceptuel et théorique. Or, l'étape présente met en place ces prémisses qui serviront à analyser les phénomènes à l'étude, ce que Strauss et Corbin (1990) nomment la sensibilité théorique du chercheur.

Puis, comme nous avons opté pour une démarche inductive (qui sera explicitée au chapitre suivant), c'est à partir de ces concepts sensibilisateurs que nous avons porté une attention particulière à ce qui a émergé du terrain, principalement à travers le discours des sujets directement impliqués et ce, dans l'objectif avoué de conceptualiser ces observations.

Ainsi, dans ce deuxième chapitre, nous exposerons les concepts retenus à partir de la démarche propre à la méthodologie de la théorisation enracinée. Nous verrons donc,

dans l'ordre : l'intégration sociale, la construction identitaire, l'estime de soi (particulièrement lors de la pratique d'activités physiques ou sportives), puis le sentiment d'efficacité personnelle et la notion de mentorat.

2.1 Le modèle théorique ou cadre de référence utilisé

2.1.1 L'interactionnisme symbolique

Étant donné que l'un des objectifs principaux de cette recherche est de faire émerger le sens que les participants attribuent à leur expérience à partir de la compréhension qu'ils en avaient au moment de l'entretien et ce, en considérant les différents aspects relationnels, il est impératif de débuter par un des éléments fondateurs de ce courant de pensée : l'interactionnisme symbolique. En effet, un cadre inspiré par cette approche encourage une perspective qui s'intéresse à la manière dont la signification que les individus vont accorder à leur quotidien se construit dans l'interaction et les échanges avec autrui (Anderson et Snow, 2001). Le Breton (2008), pour sa part, souligne l'utilité de l'interactionnisme symbolique pour dégager les logiques que sous-tend toute action humaine en se laissant guider par l'univers de sens qui émerge du récit des protagonistes. C'est, par ailleurs, une divergence entre le positivisme et les sociologies compréhensives. En effet, pour le scientifique, la signification et son interprétation sont toujours présumées, si bien qu'il est difficile d'en dégager des preuves tangibles. À l'inverse, pour l'interactionniste, ce dernier point est considéré comme une richesse, puisqu'il reconnait qu'il existe autant de façon d'appréhender le monde qu'il y a d'individus et de relations possibles :

> Le monde social n'est pas préexistant à la manière d'une structure dont il faudrait s'accommoder, il est constamment créé et recréé par les interactions à travers des interprétations mutuelles suscitant des ajustements des acteurs par rapport aux autres. (LeBreton, 2008 : 12)

Ainsi, l'interactionnisme symbolique nous a permis d'adopter une perspective qui prend en considération la personne en action, c'est-à-dire l'interaction qui existe entre la personne et son milieu et qui se déroule dans un contexte particulier. De plus, dans cette perspective, nous avons choisi de focaliser sur le discours des jeunes ayant participé à notre recherche, car nous souhaitions contrer une tendance que l'on retrouve généralement dans ce genre d'études, par laquelle, comme le souligne Duret (2009, 2012), c'est souvent le point de vue des professionnels, des organisateurs et des responsables qui prévaut. Il était donc question de surtout donner la parole aux personnes visées par cette initiative, soit les jeunes.

Étudiants dans la course met en relation des mentors qui, pour la plupart, sont des coureurs émérites et des professionnels accomplis, avec de jeunes adolescents néophytes en matière de course à pied, et dont plusieurs éprouvent, de l'avis de l'organisme, des difficultés d'ordre scolaire et/ou social. L'objectif de l'opération est d'aider les jeunes sur ces aspects. De Gaulejac (2000) parvient à bien cerner les enjeux, que l'on pourrait qualifier de relations de pouvoir, pouvant survenir lorsque l'on met en contact des acteurs de statuts différents. Pour sa part, De Singly (2006) nous éclaire sur les difficultés que l'on peut rencontrer dans les relations entre adultes et adolescents, plus particulièrement avec les parents et leurs enfants, mais il souligne aussi comment les relations peuvent s'envenimer lorsqu'un intervenant adulte se met à jouer la figure parentale.

C'est précisément pour contrer cette tendance et ne pas se positionner dans le rôle de celui qui pense savoir ce qui est mieux pour autrui, que Le Breton insiste sur la nécessité de prendre en considération la réflexivité et la compétence de tous les acteurs en présence, donc d'essayer de comprendre le sens de l'action à partir du point de vue des personnes impliquées, et non à partir de la lecture qu'on se fait de la situation :

> L'interactionnisme traduit le souci d'identifier les processus à l'œuvre dans une société en train de se faire, il s'intéresse moins à l'institué qu'à l'instituant. Les normes et les règles sont l'objet d'une relecture constante, d'une négociation sociale, elles ne s'imposent pas de l'extérieur, les acteurs en sont les maîtres d'œuvre. (LeBreton, 2008 : 13)

De ce fait, l'interactionnisme symbolique est souvent désigné comme étant une branche de la sociologie compréhensive (Keller, 2007 ; Morrissette *et al.*, 2011) et permet une incursion dans l'univers de sens des acteurs.

2.1.2 Le constructionnisme social

Dans cette lignée, le constructionnisme social accorde, lui aussi, beaucoup d'importance au langage, mais sa particularité est de placer l'aspect relationnel au centre des échanges. Il insiste sur l'importance de réfléchir à l'aspect *co-construit* des interactions sociales et des productions humaines. On peut se rappeler les enseignements du psychologue américain George Kelly (1955) qui illustre la pertinence, pour chaque sujet, de participer activement à la réflexion sur sa propre réalité. Ce faisant, il souligne que chaque « patient » devient, en quelque sorte, un chercheur. Il faut également mentionner Michel Foucault (1966), qui établit l'un des préceptes fondateurs de cette approche : c'est le langage qui produit la pensée et non l'inverse. Ainsi, selon cette école, pour comprendre la perspective de l'autre, il est nécessaire d'avoir un accès privilégié à l'univers de sens de la personne, ce qui est uniquement possible à travers la relation qui s'installe et les interactions qui en découlent.

Pour Bruner (2002), l'esprit construit sa réalité par la relation qu'il entretient avec son entourage et ses relations sociales. Selon ce psychologue, c'est le discours qui permet au monde de s'articuler et non l'inverse. Enfin, selon Berzonsky (2003 : 239) : « Ce sont les interprétations personnelles des expériences et non les événements en eux-

mêmes qui constituent la réalité d'une personne ». Ainsi, que ce soit l'évènement ou la lecture qu'en fait un individu, le constructionnisme social est suggère que la réalité est avant tout une construction de l'esprit humain, qui s'articule à travers les relations, donc les échanges et la discussion, et qui invite à réfléchir ensemble. C'est, en somme, un exercice de collaboration.

C'est dans cette logique que Gergen (2005) nous invite à remettre en question notre propre rationalité. Selon ce psychologue social, qui est l'un des principaux théoriciens du constructionnisme social, il est primordial de demeurer ouvert à la compréhension que le sujet a de sa propre situation et au sens qu'il lui attribue, car toute tentative d'interprétation qui exclurait la personne concernée risque de s'avérer fausse. Donc, non seulement faut-il savoir écouter, mais il faut également valider ses propres perceptions : s'intéresser, poser des questions, réfléchir, discuter, d'où l'aspect *co-construit* à travers les interactions de l'interprétation.

Pour le constructionniste, le langage, dont nous nous servons pour décrire nos états d'esprit ou notre réalité, prend son sens dans l'échange, la relation étant au centre du monde social. Cette conception semble tout à fait indiquée pour le domaine de la recherche, car elle encourage la curiosité et l'ouverture de la part du chercheur. C'est dire que l'accès au savoir passe d'abord et avant tout par le processus relationnel et l'accès à l'univers de sens de la personne.

> Je préfère voir la thérapie comme un processus de construction du sens. Il est bien certain que nous existons dans ce que nous appelons couramment « les conditions du monde réel », biologique, matériel, économique et autres, mais pour une large part, ce que nous tenons dans nos vies pour des réussites et des échecs, pour des choses importantes et futiles, satisfaisantes et frustrantes sont des sous-produits du sens humain. (Gergen, 2005 : 228)

Pour Gergen, la communication est essentiellement collaborative. C'est grâce à l'autre que nos propos acquièrent un certain sens. Et le sens qui naît de la relation (le processus relationnel) est aussi un moyen de *co-construction* susceptible de dégager

de nouvelles significations ou, du moins, des pistes de réflexion sur des évènements entourant notre existence : « Pour le constructionniste, le sens ne peut jamais être séparé de la relation. » (Gergen, 2005 : 108)

Or, cet aspect relationnel s'inscrit aussi au cœur de notre projet de recherche. Ainsi, nous avons exploré les liens sociaux et relationnels que les jeunes ont pu tisser à l'intérieur du programme, que ce soit entre pairs ou avec leur mentor et, d'un point de vue plus personnel, ce qu'ils en ont retiré. En d'autres mots, nous nous sommes intéressé à la question « quel est le sens qu'ils attribuent à leur expérience ? » et ce, à travers une autre relation : celle qui se joue entre le sujet et le chercheur, ce dernier prenant également part au processus de *co-construction*.

Ainsi, contrairement à une vision positiviste, où le chercheur tente par tous les moyens de réduire les effets de son influence sur les résultats, le constructionniste social reconnaît la nature même de l'échange : en y participant, il est difficile de ne pas l'influencer, bien qu'il soit aussi possible de se décentrer et de se questionner. Ce dernier point ouvre la voie, selon Gergen (2005), à l'édification de théories sur les comportements humains qui, plutôt que de découler uniquement de l'observation, naissent du dialogue. Ce sont, selon l'auteur, « des tentatives collectives d'interprétation du monde ». Sous cet angle, il s'agit de comprendre, à travers un processus collaboratif, les retombées du programme pour les jeunes ayant consenti à participer à cette recherche. Par exemple, nous verrons, suite au dialogue entre les participants et le chercheur et l'analyse de ces données, qu'il semble possible d'établir un lien entre une perception plus positive de soi et une plus grande confiance en ses propres moyens, comme le suggèrent Dumora et Boy (2008).

2.2 Les principaux concepts et leur articulation autour du sujet

Nous aborderons plus en détail la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) (Luckerhoff et Guillemette, 2012) au prochain chapitre, mais retenons pour l'instant que Glaser et Strauss (1967), deux pionniers de cette approche, suggèrent aux chercheurs désirant l'utiliser de définir, dans un premier temps, ce qu'ils nomment les « concepts sensibilisateurs », c'est-à-dire les principaux concepts qui permettent au chercheur de se doter d'un regard critique, puis analytique. Il s'agit, en quelque sorte, de la perspective qu'il choisit d'adopter en lien avec un sujet ou une thématique. Une autre particularité de cette méthode inductive est de laisser beaucoup d'espace à ce qui émerge du terrain. Ainsi, au gré des incursions sur le terrain, certains des concepts sensibilisateurs peuvent perdre de leur pertinence et d'autres, en revanche, peuvent surgir de ces observations. Glaser et Strauss (1967) décrivent ce processus comme la « sensibilité théorique du chercheur » (Luckerhoff et Guillemette, 2012).

Ainsi, nous avons a priori défini les notions d'intégration sociale, d'identité et de mentorat. Alors que l'intégration sociale sera surtout considérée à travers l'activité sportive dirigée, les concepts d'identité et de construction identitaire se sont avérés trop vastes à la base et seront vus spécifiquement sous l'angle de l'estime de soi et de l'image de soi. Puis, suite à nos observations, nous avons jugé opportun d'ajouter la notion du sentiment d'efficacité personnelle. Enfin, il sera question de la relation d'accompagnement qu'est le mentorat.

2.2.1 Intégration sociale

Le sociologue Émile Durkheim (1918) s'est beaucoup intéressé à la notion d'intégration sociale. Elle sous-entend, pour lui, l'adhésion des individus aux valeurs de la société en se conformant aux règles en vigueur. C'est d'ailleurs sur ce postulat

que se base généralement l'intégration sociale par le biais du sport, car chaque discipline sportive implique son lot de règles qu'il importe de respecter (Gasparini, 2005).

Pour sa part, Honneth (2002) aborde la question de l'intégration sociale en considérant trois sphères : la reconnaissance mutuelle, la réalisation de soi et l'approbation sociale. Il établit un parallèle entre la notion de lien social et celle de droit civique, qui stipule que l'intégration se manifeste à travers la participation d'un individu à la vie collective. En ce qui concerne plus spécifiquement la création de liens sociaux, Fodimbi (2008) mentionne qu'elle s'établit à travers l'expérience de situations sociales diverses, ce qu'il nomme le processus de socialisation, et qu'en ce sens, le sport présente un certain attrait puisqu'on y retrouve un capital de situations sociales possibles : collaboration, entraide, négociation, respect des règles et autres.

Dans un autre ordre d'idées, le sociologue Robert Castel (1994), entrevoit l'intégration à partir d'un point de vue plus économique : la place qu'occupe un individu dans la société est reliée à sa situation sur le marché du travail. Une situation d'intégration correspondrait à un travail stable (insertion) et à un fort réseau social (intégration). En ce qui concerne les jeunes sujets, il est sûrement possible d'attribuer à la situation scolaire un rôle comparable à celui du marché du travail ou du moins, d'y voir un indicateur. En effet, des difficultés à l'école pourraient mener à une situation précaire sur le marché du travail et avoir les mêmes conséquences sur le plan de l'intégration. Selon Castel, ces individus sont donc placés dans une situation où ils doivent souvent se battre pour améliorer leur condition.

De Gaulejac et Taboada (1997) abordent aussi la dualité intégration - désinsertion sous l'angle « d'une lutte des places » disponibles, qu'ils attribuent à l'individualisme grandissant faisant dorénavant passer l'être individuel devant l'être groupal. Cette *désintégration sociale* crée forcément plusieurs inégalités sociales, car l'égalité des

chances se veut davantage une aspiration sociale et/ou un enjeu politique qu'une réalité, comme le souligne Wilkinson (2002) dans son ouvrage sur les inégalités sociales de santé. Ainsi, le système en place, au lieu de tenter de corriger ces disparités, établit plutôt des mécanismes pour en atténuer les effets. Or, cette « prise en charge » semble davantage apporter ce que de Gaulejac (2000) nomme une « honte symbolique » que du réconfort, d'autant plus que les personnes en voie de désinsertion considèrent qu'elles n'ont pas, ou très peu de pouvoir pour décider des actions à entreprendre pour améliorer leur situation, les décisions étant plutôt le lot des experts. Ainsi, de Gaulejac (2011) soulève également le manque d'écoute : donner la parole aux exclus est une étape dans le processus de réintégration sociale, mais encore faut-il être prêt à écouter ce qu'ils ont à dire.

Le dernier aspect de l'intégration sociale que nous aborderons, pour les besoins de notre propos, est l'utilisation du sport comme moyen ou outil d'insertion sociale. On attribue régulièrement au sport des fonctions sociales et éducatives, si bien que celui-ci semble disposer de l'approbation des différents intervenants jeunesse. Selon eux, il permettrait, au-delà de l'acquisition de techniques liées aux sports pratiqués, l'apprentissage et la transmission de valeurs, ce qui pousse Clément (2000) à se questionner à savoir si l'insertion se fait par le sport ou dans le sport. Cette question nuancée nous ramène au fait qu'une démarche qui s'inscrit dans une logique d'intégration sociale se veut d'abord une occasion, pour les participants, de socialiser et, comme le souligne Fodimbi (2008), le sport est avant tout un lieu propice aux rencontres et aux échanges, prémisses de la création de liens sociaux.

2.2.3 Identité et construction identitaire

Bien que l'identité et la construction identitaire soient des concepts larges qui englobent une variété de définitions, nous verrons quelques notions en lien avec les

enjeux identitaires, puis nous approfondirons les concepts d'estime de soi et d'efficacité personnelle qui s'inscrivent aussi dans une logique identitaire.

Selon Bruner (2002), l'identité s'édifie dans la relation qu'on entretient avec le monde qui nous entoure et à travers les relations sociales. C'est par les interactions des personnes au sein de leur environnement familial, social, scolaire ou professionnel, que prennent forme les représentations du « soi ». Ainsi, selon l'auteur, le langage, les interactions, les productions culturelles et idéologiques de la société jouent un rôle majeur dans la construction des modèles identitaires et cognitifs de la personne. Dans le même ordre d'idées, Guichar (2004) stipule que le monde social existe à la fois comme « monde extérieur » structuré et comme « monde intérieur » structurant.

Delory-Monberger (2000, 2004) développe l'approche de la réflexivité biographique (l'interprétation de son vécu) pour aborder la construction identitaire. L'auteur mentionne que cette réflexion doit aussi prendre en considération le contexte culturel, et qu'il s'agit d'un processus de socialisation et de subjectivation. Pour Delory-Monberger (2004), un récit de soi est toujours une reconstruction sélective du passé et du présent qui conduit à privilégier une certaine façon d'envisager le futur.

Enfin, Campbell et Ungar (2004) établissent un lien très fort entre identité et influence sociale. Au statut social mentionné précédemment, ces auteurs ajoutent la dimension de représentation sociale. Pour eux, le statut est une attribution de l'imaginaire collectif qui accorde plus ou moins d'importance à un rôle en fonction de critères arbitraires. Il existe donc bel et bien la possibilité que ce statut soit intériorisé par la personne. Ainsi, un individu peut en venir à se percevoir comme étant de statut inférieur à travers le regard des autres. Dans cet ordre d'idées, les auteurs soutiennent que si une personne ne s'est jamais imaginée poursuivre des études supérieures, il est peu probable qu'elle éprouve des regrets de ne pas avoir fréquenté l'université. Dans

cette perspective, Touraine (1992) constate qu'il devient nécessaire de se détacher des images de soi qu'impose la société et qu'il faut « se décaler pour s'affranchir ».

2.2.4 L'estime de soi

L'estime de soi est un construit sociopsychologique qui a évolué au fil du temps, mais à la base, elle peut être définie comme une perception consciente de ses propres qualités (Tesser et Campbell, 1983). Déjà en 1965, Rosenberg démontre l'importance de la reconnaissance, qu'il décompose en fonction du mérite, de l'accomplissement et de l'apparence physique. Puis, en 1979, le psychologue Aaron T. Beck insiste sur le caractère plus personnel de l'estime de soi en démontrant qu'à travers les expériences vécues et la lecture que l'individu en fait, il intériorise des croyances ou des connaissances qui constituent les schémas cognitifs (positifs ou négatifs), ceux-ci exerçant, à leur tour, une influence sur la perception des évènements.

Ensuite, Lehalle (1995) émet le constat selon lequel l'estime de soi se joue sur plusieurs registres, développant une approche multidimensionnelle de celle-ci. Ainsi, cet auteur fait état de quatre niveaux de représentation sur lesquels l'estime de soi exerce une influence : 1) le niveau indifférencié en lien avec le comportement et les moyens employés par l'individu pour s'adapter à son environnement; 2) le niveau descriptif concernant l'image de soi et la perception de soi à travers le regard d'autrui; 3) le niveau évaluatif relié au sentiment de compétence (il s'agit du niveau le plus explicite, c'est-à-dire qu'il est directement lié à la notion de confiance en soi dans la réalisation de certaines tâches ou la résolution de problème) ; 4) le niveau intégratif, qui se reflète dans la notion d'identité. Bref, presque tous les niveaux de la vie sont affectés par le degré d'estime de soi. Enfin, pour Duclos (2000), l'estime de soi suggère la reconnaissance de ses forces et de ses difficultés.

2.2.5 Estime de soi et activités physiques et sportives : « un esprit sain dans un corps sain »

Le lien entre pratique sportive et estime de soi favorable s'est accentué au fil du temps. En effet, plusieurs études arrivent à la conclusion que les adolescents qui pratiquent une activité sportive sur une base régulière ont, en général, une estime personnelle plus élevée que ceux qui ne pratiquent aucun sport (Modrcin-Talbott *et al.*, 1998 ; Fox, 2000) : bref, comme le mentionne Carrière (2003) le fait que la pratique sportive engendre des effets positifs sur la santé mentale et physique des individus semble maintenant faire consensus.

Une étude menée par Cazenave et Michel auprès d'adolescents adeptes de *parkour*, une discipline sportive qui consiste à franchir des obstacles urbains (souvent des structures architecturales) par des sauts et des acrobaties libres, arrive sensiblement aux mêmes conclusions :

> Les résultats montrent que l'implication dans le *parkour* permettrait une régulation effective de l'estime de soi chez les adolescents. Or, plus l'apparence et la valeur physique perçues sont positives et plus le bien-être sera élevé, les rapports à autrui facilités et les comportements adaptés. (Cazenave et Michel, 2008 : 875)

Enfin, Lamri, Khiam et Hassouni (2016) démontrent une corrélation entre le fait de se sentir bien dans sa peau grâce à la pratique sportive et une meilleure estime de soi. Ainsi, à l'image du modèle développé par Fox (2000), une des facettes de l'estime de soi serait donc reliée au domaine corporel et à la valeur attribuée à l'effort physique, dont les variables seraient : la condition physique, la compétence (ou le sentiment de) et l'apparence physique.

2.2.6 Le sentiment d'efficacité personnelle

Reliée à la compétence, la notion d'efficacité personnelle est souvent associée à celle de l'estime de soi, comme le souligne Harter (1988). Cet auteur s'est inspiré des travaux de Bandura (1977, 1982) qui a été parmi les premiers à développer ce concept, en lien avec l'évaluation que fait le sujet de ses propres compétences dans différents domaines. Il s'agit, en quelque sorte, de la mise en contexte de l'estime de soi dans des domaines tels que le travail, les études, l'acte sportif et les relations sociales.

Ainsi, selon Bandura et Wessels (1994), la perception de l'efficacité personnelle est le facteur clé de l'action individuelle. La croyance en ses propres capacités aura une influence sur la façon de penser, de se motiver, de ressentir et de se comporter lors d'une activité. Cela pourrait aussi avoir une incidence directe sur les agissements, c'est-à-dire que plus un individu estime qu'il a de chances d'obtenir de bons résultats dans un domaine en particulier, plus il aura envie de tenter le coup ; à l'inverse, s'il ne croit pas en ses chances, il pourrait être tenté de ne rien faire. Selon Lecomte (2004), le sentiment d'efficacité personnelle ne se réfère pas uniquement au nombre d'aptitudes qu'un individu croit posséder, mais aussi, surtout, à ce qu'il pense être en mesure d'en faire dans des situations diverses. Ainsi, l'auto–évaluation de l'efficacité personnelle est influencée par la perception de ces quatre variables : l'historique succès-échecs dans des pratiques qui visaient à améliorer les aptitudes dans un domaine en particulier, l'apprentissage social ou la tendance à se comparer aux autres, la persuasion par autrui et les prédispositions physiologiques et émotionnelles.

Une des limites au sentiment d'efficacité personnelle réside dans son application. Ainsi, selon Lecompte (2004), le sentiment d'efficacité personnelle s'applique davantage à un domaine précis qu'à l'ensemble des situations : c'est dire qu'un sentiment élevé d'efficacité personnelle dans le domaine sportif ne s'applique pas

nécessairement à une meilleure efficience scolaire. De la même manière, de bonnes aptitudes en course à pied ne garantissent pas le succès en natation. Aussi, dans un autre ordre d'idées, Sarrazin et Famose (2005) soulignent que la perception du sentiment d'efficacité personnelle dans le domaine sportif est tributaire du degré de difficulté perçue, ainsi que de la possibilité de constater sa progression et à conserver sa motivation tout au long de l'exercice.

Enfin, bien que la question de la transférabilité de l'efficience personnelle d'un domaine à un autre ne fasse pas l'unanimité, des auteurs comme Leconte (2004) et Le Breton (2003) admettent que vivre des réussites et se sentir compétent dans un domaine en particulier amène la personne à croire davantage en ses capacités. Ainsi, les obstacles ne sont plus perçus comme des menaces à éviter, mais plutôt comme des défis à relever (Bandura, 2007).

2.2.7 Le mentorat

Selon Cuerrier (2003), le mentorat se définit comme un mode d'accompagnement volontaire, qui implique une relation d'apprentissage. Il met en scène une personne expérimentée (le mentor) capable de guider une personne généralement plus jeune et moins expérimentée. Dans une relation fondée sur le respect et la réciprocité, le mentor accompagne, à l'aide de ses compétences et de ses connaissances, une personne intéressée à tirer profit de ses savoirs.

Dans une recherche portant sur les trajectoires sociales et scolaires de jeunes de 16 à 24 ans issus de l'immigration, Potvin et Leclercq (2010) établissent les différents rôles du mentor : être un modèle, un guide, un motivateur, un conseiller, un tuteur, un éducateur et une figure d'identification. Ils précisent également ses fonctions : le soutien (écouter et parler des difficultés), le conseil, l'encouragement (à faire des

efforts, à avoir confiance en ses capacités). Ainsi, le mentor, en se centrant sur les besoins du *mentoré* et en utilisant adéquatement la rétroaction, aide le jeune à surmonter ses difficultés. Fodimbi (2008), pour sa part, attribue au mentorat en contexte sportif des fonctions adaptatives et d'accompagnement : le mentor a pour rôle de guider le jeune dans son apprentissage à faire face à l'adversité.

Fodimbi (2008) souligne que le mentorat ou l'accompagnement sont souvent mentionnés dans les approches qui utilisent le sport comme outil d'intervention sociale. Pour cet auteur, le mentorat est une relation au centre du processus de socialisation et d'intégration sociale du jeune. Le mentor accompagne ce dernier dans l'acquisition de nouvelles habiletés, tant sur le plan sportif que personnel et social.

Il est logique de clore ce chapitre sur les dimensions théoriques de l'étude avec la notion de mentorat. D'une part, le mentor, en tant qu'accompagnateur, est un élément de la trame narrative du récit. En effet, dans une perspective issue de l'interactionnisme et du constructionnisme, le mentor fait partie du processus d'intégration sociale et à ce titre, il a une influence non seulement sur le jeune dans sa pratique sportive, mais aussi sur le processus de réflexion, à travers la relation qu'il entretient avec son *mentoré*. D'autre part, le mentor, par la place qu'il occupe, devient également un témoin privilégié du cheminement parcouru par le jeune, particulièrement en ce qui a trait aux processus de socialisation et d'intégration sociale et sous l'angle d'enjeux identitaires comme l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle.

CHAPITRE III

LES DIMENSIONS MÉTHODOLOGIQUES

Jusqu'à présent, nous avons abordé la problématique et la posture du chercheur. Voyons maintenant les aspects d'ordre méthodologique qui ont été considérés pour effectuer cette recherche. Nous verrons, dans ce chapitre, la stratégie de recherche, la méthodologie retenue, le type de recherche, la population à l'étude, les critères de sélection, la méthode et les instruments de recherche, la méthode d'analyse et de codification du matériau et enfin, les limites de cette recherche et les considérations éthiques.

3.1 La stratégie générale de recherche

Cette recherche vise à développer des connaissances en s'intéressant à la dimension symbolique de l'activité sportive encadrée et aux liens qui en découlent. Dans cet ordre d'idées, nous souhaitons comprendre le sens que les jeunes ayant participé au programme *Étudiants dans la course* attribuent à leur expérience. C'est à partir du discours des répondants que nous voulons explorer la façon dont ils se sont construits en tant que sujets durant l'activité et plus spécifiquement, ce qu'ils en ont retiré, a posteriori, au niveau personnel et social. Voici, à titre de rappel, les objectifs de cette recherche :

1. Comprendre comment des jeunes vivant avec des difficultés d'inclusion sociale, scolaire et/ou familiale définissent leurs liens sociaux au sein de l'activité et en-dehors de celle-ci;
2. Explorer le sens que les jeunes donnent au mentorat qui est offert comme modalité d'accompagnement dans ce programme ;
3. Considérer le sens que les jeunes donnent à leur participation à une activité sportive et leur permettre de s'exprimer sur une activité qui les concerne ;
4. Dégager des éléments qui aident à la réussite scolaire et à l'intégration sociale des jeunes et ce, à partir de leur point de vue ;
5. Soulever des pistes d'intervention pour les intervenants qui souhaitent intégrer une pratique sportive encadrée dans leur plan d'action.

3.2 Méthodologie: la théorisation enracinée ou « Grounded theory »

L'objectif de cette recherche est d'explorer un phénomène à partir des données provenant du terrain où il s'est déroulé, c'est-à-dire à travers le récit livré par les anciens participants d'*Étudiants dans la course* au sujet de leur expérience. En ce sens, la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE), aussi appelée théorisation ancrée ou « grounded theory » (Glaser et Strauss, 1967 ; Corbin et Strauss, 2008), qui est une approche inductive visant à générer des connaissances à partir des données émanant du terrain, est tout à fait indiquée pour nous permettre d'amorcer cette réflexion théorique.

Ainsi, nous souhaitons comprendre un phénomène social, soit l'expérience des jeunes ayant participé au programme *Étudiants dans la course* et ayant franchi la ligne d'arrivée du *Marathon de Montréal*, à partir de leur point de vue et du sens qui émane de leur discours (Savoie-Zajc, 2009). Dans cette optique, Emerson (2003) suggère d'explorer les pratiques routinières des sujets en portant une attention particulière à ce qui rend ces pratiques cohérentes à leurs yeux, soit les croyances sociales et les connaissances qui se trouvent en trame de fond de la description faite par la personne au sujet de son expérience. Les individus sont considérés en tant qu'acteurs et narrateurs, c'est donc à partir du récit de leur propre vécu et de la compréhension

qu'ils en ont, qu'ils vont participer à dégager l'univers de sens entourant leur expérience (Gergen, 2005).

Un autre élément important de la méthodologie de la théorisation enracinée, et qui s'applique à notre propos, est qu'elle permet un regard *contextualisé*, c'est-à-dire qui prend en considération les particularités de tout phénomène social. Souvent, la recherche scientifique cherche à générer des résultats qui pourraient s'appliquer à d'autres phénomènes semblables ou qui devraient, du moins, se répéter dans les mêmes conditions, ce qui est particulièrement le cas dans la recherche quantitative : c'est ce que l'on nomme le critère de reproductivité (Drapeau, 2004). En revanche, une recherche menée à l'aide de la MTE, qui s'insère davantage dans une logique qualitative, considère qu'il n'existe pas qu'une seule vérité. On y reconnait qu'il serait difficile, pour ne pas dire impossible, de reproduire les mêmes conditions pour arriver exactement aux mêmes conclusions, tant il existe une multitude de facteurs et de variables pouvant influencer le déroulement de la recherche (Strauss, 1990).

Ainsi, il devient important de considérer le moment précis où se déroule la recherche, son contexte, ses interlocuteurs et le chercheur comme autant de variables en mouvance qui ont une incidence sur les résultats. Ce point peut être perçu comme une limite de la recherche, car il admet qu'il s'agit d'une réalité uniquement observée à un moment précis, mais aussi comme une richesse, justement parce qu'il propose un portrait détaillé, presque photographique, d'un phénomène social dans son contexte à partir de la relation et du sens qui émerge de son interprétation (Luckerhoff, 2012).

Un autre aspect intéressant de la MTE, c'est que la méthodologie ne se veut pas limitative (Corbin, 2012). Dans une série d'allers-retours avec le terrain, le chercheur en profite pour valider, confronter, nuancer ses perceptions et le processus de théorisation en demeurant attentif aux nouveaux éléments qui pourraient surgir de ses échanges et de ses observations en lien avec son sujet de recherche :

> Le chercheur ne va pas sur le terrain seulement pour trouver des réponses à ses questions ; il y va aussi pour trouver des questions, surprenantes par certains aspects, mais souvent plus pertinentes et plus adéquates que celles qu'il se posait au début. (Deslauriers et Kérisit, 1997 : 106)

C'est d'ailleurs à partir de ces préceptes qu'après avoir mené une série d'entretiens, l'idée d'élaborer un questionnaire en ligne a germé afin d'enrichir la réflexion amorcée et d'explorer de nouvelles pistes qui avaient surgi à ce moment. Ainsi, la MTE, bien qu'étant une méthode qualitative, encourage le chercheur à déployer les moyens nécessaires pour approfondir la compréhension de son sujet de recherche (Corbin, 2012).

Enfin, Laperrière (1997), met en valeur une autre fonction de la théorisation ancrée : contribuer à l'édification de théories empiriquement fondées pour des phénomènes sociaux à propos desquels les connaissances scientifiques sont limitées, ce qui correspond au champ de recherche qui nous occupe puisque peu de données existent sur l'utilisation du sport et de l'activité physique dans une perspective d'intervention sociale. Dans une recherche réalisée à l'aide de la méthodologie de la théorisation enracinée, une grande importance est accordée aux données recueillies sur le terrain, car celles-ci contribuent au processus de théorisation. Ainsi, pour Corbin (2012) la MTE est particulièrement indiquée pour explorer un terrain qui n'a pas fait l'objet de beaucoup d'attention d'un point de vue scientifique. La MTE s'inscrit donc, au même titre que le constructionnisme social et l'interactionnisme symbolique, dans un courant qui souhaite comprendre des phénomènes sociaux à partir du sens qui en émerge et que les acteurs leur attribuent.

3.3 Étude exploratoire

Nous avons déjà mentionné que la recherche sur le « sport social » en est à ses

débuts. Les chercheurs de plusieurs horizons, selon leurs perspectives, attribuent à la pratique sportive encadrée plusieurs caractéristiques qui en viennent à se contredire (Laure, 2008 ; Duret, 2009). Ainsi, bien qu'on puisse envisager son potentiel de collaboration (Le Breton, 2003), il est aussi possible de relever son caractère plus individuel, axé sur la compétition et la performance (Laure, 2008).

C'est précisément cette absence de consensus qui nous a donné envie d'explorer le sujet. En ce sens, la présente recherche souhaite aborder le sens que les jeunes participants attribuent à leur participation au programme *Étudiants dans la course* et, plus largement, à la pratique de la course à pied et ce, à la lumière des fonctions sociales qui sont généralement attribuées au sport. Par conséquent, nous avons tenté de nous décentrer de certaines idées préconçues qui existent sur la pratique sportive pour mieux nous intéresser aux conceptions qui émanent du discours des jeunes interviewés : quelle est la signification qu'ils accordent à leur passage à *EDLC* ? Quels mots utilisent-ils pour décrire leur expérience ? Qu'est-ce que ça représente à leurs yeux d'être devenus des marathoniens ? Quelles sont les valeurs qu'ils attribuent au sport et que retiennent-ils de leur cheminement? Il s'agit donc d'une étude exploratoire centrée sur une situation, considérant la variabilité et la complexité du comportement humain au sujet d'une expérience vécue (Corbin, 2012 ; Morin, 2015).

3.4 La population à l'étude

Le groupe principal auquel s'intéresse cette étude est celui de jeunes adolescents âgés entre 14 et 18 ans qui ont participé au programme *Étudiants dans la course*. Ils fréquentaient, au moment de leur participation, l'une des écoles sources (Lavoie, Saint-Henri, Chomedey-de-Maisonneuve, Henri-Bourassa et Calixa-Lavalée) situées dans des quartiers de Montréal où l'indice de *défavorisation* est plus élevé selon

Gamache, Pampalon et Hamel (2010) : Hochelaga-Maisonneuve, Saint-Henri, Montréal Nord et Côtes-des-Neiges. Pour la plupart, ces jeunes ont choisi de participer à *EDLC* soit après avoir entendu parler du programme, soit après que quelqu'un de leur entourage scolaire (intervenant, professeur, éducateur ou directeur) les ait encouragés à le faire. Certains éprouvaient, au moment de s'inscrire, des difficultés d'ordre scolaire ou social ; d'autres ont davantage été interpellés par le désir de relever un défi ou par des motifs plus personnels. Ils ont été sélectionnés en fonction des bénéfices que leur participation pouvait leur procurer : c'est d'ailleurs ce dernier point que nous souhaitons investiguer.

Compte tenu des limitations en temps et en ressources d'une recherche effectuée dans le cadre d'études de deuxième cycle, nous visions une dizaine de participants. C'est ainsi que huit personnes ont manifesté leur intérêt à y prendre part, à la suite d'une invitation affichée à l'aide *d'EDLC* sur les pages privées *Facebook* des différentes cohortes, qui expliquait le projet de recherche. Quelle ne fut pas notre surprise, alors que l'invitation était adressée « aux anciens participants », de constater que parmi les huit intéressés, trois étaient d'anciens mentors qui s'étaient sentis interpellés par l'annonce, les cinq autres étant des jeunes pour qui l'invitation avait été originellement destinée. Après en avoir discuté avec notre direction et pour être cohérent avec la démarche en MTE entreprise, qui stipule qu'il faut demeurer ouvert à ce qui émerge du terrain (Deslauriers et Kérisit, 1997), nous avons décidé d'inclure le témoignage de ces trois personnes. D'une part, ces mentors faisaient aussi partie de l'aventure *EDLC* et en ce sens, ce sont également d'anciens participants, et d'autre part, ils peuvent aussi être considérés en tant que témoins privilégiés du chemin parcouru par ces jeunes, puisqu'ils les ont directement côtoyés. Leurs discours ont donc servi à étayer ceux des jeunes.

Ainsi, l'échantillon du groupe principal est composé de quatre adolescents et d'une adolescente, qui ont tous complété le programme et franchi la ligne d'arrivée du

Marathon de Montréal (42.195 Km). À ce groupe, s'ajoute le sous-groupe témoin des trois mentors adultes, qui a été traité en tant qu'échantillon théorique dynamique permettant d'approfondir la théorisation. Selon Guillemette (2006), il est de la responsabilité du chercheur de s'ajuster aux opportunités qui émergent de terrain. De cette manière, il découvre régulièrement, tout au long de sa recherche, des échantillons qu'il n'avait pas prévus, mais qui peuvent contribuer à sa démarche. C'est donc dans cette optique que nous avons considéré le groupe des mentors, qui avait comme fonction de contraster, confronter et mettre en commun les points de vue.

Nous avons donc réalisé huit entrevues de type semi-directif. Il faut noter qu'une entrevue exploratoire avait été menée auparavant auprès d'un jeune, mais que le contenu a servi exclusivement à l'évaluation et à la bonification du guide d'entretien. C'est ainsi que les entrevues de cinq jeunes et de trois mentors font l'objet des analyses qui seront exposées au prochain chapitre. Aussi, à la suite des entretiens, nous avons jugé opportun de concevoir un outil de collecte supplémentaire afin de valider et de bonifier certains des propos recueillis. Aussi, devant le constat que les adolescents sont parfois difficiles à rejoindre, nous souhaitions essayer différentes méthodes pour tenter de les intéresser et augmenter le nombre de répondants. C'est ainsi, que nous avons conçu un questionnaire électronique, administré en ligne, auquel dix personnes supplémentaires, tous des adolescents, ont répondu. Les modalités et les résultats de cet instrument spécifique seront également traités au prochain chapitre.

Tableau 3.4 - Récapitulatif des participants :

Jeunes

Genre	Consentement parental requis	École	Participation à EDLC	Motivation à entreprendre le programme
M	Non	Lavoie	2009-2010	Perdre du poids
M	Non	Saint-Henri	2013-2014	Courir en groupe et améliorer son cardio
F	Oui	Calixa-Lavalée	2013-2014	Activité en groupe
M	Oui	Henri-Bourassa	2012-2013	Sportif social
M	Non	Henri-Bourassa	2011-2012	Avoir plus d'énergie

Mentors

Genre	Groupe d'âge		Motivation
M	45 à 54 ans		Aider et socialiser
M	35 à 44 ans		Relever un nouveau défi
M	25 à 34 ans		S'impliquer socialement et côtoyer des jeunes

Répondants au questionnaire en ligne

Genre	Consentement parental requis	École	Cohorte	Motivation*
M	Non	Lavoie	2011-12	Le dépassement de moi-même
F	Oui	Chomedey	2013-14	La fierté de terminer une chose que si peu de gens pourront accomplir
M	Non	Chomedey	2011-12	Détermination
M	Non	Lavoie	2011-12	Un défi
M	Non	Lavoie	2012-13	Mes buts
M	Non	Lavoie	2012-13	Le Marathon de Montréal
F	Non	Henri-Bourassa	2013-14	Un défi à relever
F	Oui	Saint-Henri	2014-15	Le défi de courir un marathon
F	Non	Chomedey	2014-15	Montrer aux autres que je suis capable de faire des choses qui demande beaucoup d'efforts !
M	Non	Calixa-Lavalée	2014-14	Les mentors

3.4.1 Les critères de sélection des sujets et les modalités de recrutement

Comme l'expliquent Deslauriers et Kérisit (1997), l'échantillonnage en recherche qualitative est le plus souvent de type non probabiliste. Notre échantillon n'échappe pas à cette règle et a été constitué en fonction des caractéristiques que nous souhaitons étudier.

Ainsi, nous n'avions pas de critères spécifiques, les jeunes devaient simplement avoir participé au programme *Étudiants dans la course* et souhaité partager leur expérience. Comme le nombre de personnes ayant signalé leur intention à prendre part à l'étude se situait dans les paramètres envisagés, nous n'avons pas eu à procéder à une sélection plus poussée, que ce soit par tirage au sort ou en établissant des modalités de participation. Qui plus est, nous avons pu créer le groupe théorique des mentors. Il faut noter que certains jeunes du programme proviennent des Centres jeunesse, mais qu'aucun d'entre eux ne nous a contacté pour participer à l'étude. Aussi, nous avons tenté de joindre, sans succès, des jeunes ayant participé au programme, mais qui pour une raison ou une autre ne l'ont pas complété. Il aurait pu s'avérer, d'une point-de-vue théorique, intéressant de connaître les motifs pour lesquels ils ont choisi de mettre un terme à l'aventure.

Bref, ces jeunes et moins jeunes ont été encouragés à envisager rétrospectivement leur expérience et partager différents aspects de leur parcours.

3.5 La méthode et les instruments de collecte des données

Comme nous souhaitions accéder le plus fidèlement possible à l'univers de sens qui émanait du discours de chacun des participants, nous avons choisi de mener une série d'entretiens semi-directifs. L'entretien, en recherche, permet d'accéder à l'univers de

sens des participants et l'aspect semi-dirigé, tout en laissant beaucoup de liberté aux interlocuteurs, permet de diriger l'échange à l'aide des grands thèmes et des sujets que le chercheur souhaite explorer (Savoie-Zajc, 2009). Ainsi, le rôle du chercheur a été de permettre aux participants de définir, par eux-mêmes et dans leurs mots, le sens qu'ils attribuent à leur expérience en tant qu'anciens participants à *Étudiants dans la course* ainsi que les principaux éléments qu'ils retiennent de leur passage à *EDLC*. Pour Corbin (2012), l'entretien permet de recueillir la description du vécu des acteurs qui partagent leurs expériences à partir de la conscience qu'ils en ont et du sens qu'ils leur attribuent.

Le guide d'entretien, qui a servi à mener les entrevues s'est inspiré d'un modèle qu'Hervieu-Léger et Davie (1996) ont développé dans une recherche sur les pratiques religieuses. Les chercheurs y proposent, notamment, d'analyser les logiques de l'action à partir de l'analyse des objectifs poursuivis et des stratégies développées. Pour y arriver, ils considèrent quatre dimensions : la dimension communautaire, associée à l'intensité ou au degré du sentiment d'appartenance, la dimension culturelle, reliée aux attitudes face à la pratique, la dimension émotionnelle, qui fait référence à la symbolique et au degré de valorisation, et la dimension éthique, qui concerne les modalités (motivations) de la pratique. Par transposition, ces quatre dimensions peuvent aussi s'appliquer à la pratique sportive, car aux même titre le sport est une production sociale qui a son lot d'adeptes. C'est donc en s'inspirant de ce cadre que nous avons élaboré les différentes dimensions que nous souhaitions explorer à l'aide de notre guide d'entretien, soit la dimension sportive, la dimension identitaire et la dimension sociale. À travers ces aspects, les questions principales concernent la motivation, le fait que l'activité se déroule en groupe, la socialisation et la relation de mentorat.

À titre d'exemple, voyons des sujets que nous avons abordés avec les participants et des questions que nous leur avons posées. Pour la dimension sportive, les sujets

abordés concernent la conception que le jeune a du sport et les raisons pour lesquelles il pratique des activités physiques :

> Pourquoi fais-tu du sport ?
>
> Quelles valeurs associes-tu au sport ?
>
> Qu'est-ce que ça représentait pour toi de courir un marathon et qu'est-ce cela t'a apporté ?

Pour la dimension identitaire, les questions tournent autour des enjeux et de la construction identitaire :

> Au niveau personnel, qu'est-ce que ça t'a apporté ou appris de vivre cette expérience ?
>
> En lien avec ton expérience, pourrais-tu me décrire quelles étaient tes forces ?
>
> Si tu penses à la personne que tu étais avant de participer à *EDLC* et à la personne que tu es maintenant, as-tu observé des changements ?

Enfin, au niveau de l'intégration sociale, nous abordons les questions de la situation sociale, de la situation scolaire et de la situation familiale des participants ainsi que de la relation de mentorat :

> Peux-tu me parler des gens que tu as rencontrés à *EDLC* ?
>
> Quelle a été l'influence de ta participation à *EDLC* dans les différentes sphères de ta vie (scolaire, sociale, familiale) ?
>
> Peux-tu me parler de ta relation avec ton mentor ?

Nous avons également sondé les différentes raisons qui poussent un jeune à vouloir vivre, ou pas, ce type d'expérience et, sans basculer dans une logique d'évaluation de programme, la vision qu'il entretient à propos de l'organisme :

> Pourquoi t'es-tu intéressé au programme d'*EDLC* ?
>
> Comment décris-tu ton expérience ?
>
> Quelle était ta principale source de motivation ?
>
> Quelles sont les répercussions de ta participation à *EDLC* dans ta vie de tous les jours ?

Puis, à la fin, un questionnaire sociodémographique nous a permis de recueillir des informations descriptives générales et de mieux *contextualiser* tous les sujets abordés.

Le guide d'entretien et le questionnaire sociodémographique sont disponibles à la fin du document pour consultation (Appendice A).

Parmi les autres outils qualitatifs utilisés, mentionnons la tenue de notes de terrain : un cahier a servi à colliger des observations lors des entrainements avec les jeunes, des courses ou d'évènements reliés à *EDLC* afin de les confronter aux impressions émanant des propos recueillis lors des entrevues. Ces observations sur le terrain ont permis aussi d'ajuster certains paramètres du guide d'entretien, qui se voulait évolutif, en portant une attention particulière aux dynamiques relationnelles et aux ambiances dans lesquelles se déroulait l'activité. Par exemple, nous avons pu observer l'esprit de collégialité lors des entrainements et la proximité de certains jeunes avec leur mentor, surtout lors des courses officielles.

3.5.1 Questionnaire en ligne

Bien que nous ayons atteint notre objectif en termes de participants et d'entretiens réalisés, quelques interrogations persistaient. C'est ainsi qu'après avoir amorcé l'analyse des données, nous avons convenu qu'il pourrait s'avérer intéressant de retourner sur le terrain pour colliger de nouvelles informations. Mais comme il avait été difficile dès le début de recruter des participants, nous avons décidé de développer et d'essayer un nouvel outil de collecte de données. Nous avons donc élaboré un questionnaire en ligne, en faisant le pari que cette méthode serait peut-être plus attirante pour les jeunes. Sans prétention scientifique, cet exercice servirait à valider certaines impressions recueillies lors des entretiens. Une fois de plus, nous avons affiché l'invitation sur les réseaux sociaux. Et ce sont dix répondants qui ont accepté de se prêter à l'exercice.

Tel que mentionné, une des particularités de la MTE est de prendre en considération

les questionnements qui apparaissent graduellement. Cette démarche implique un processus où les concepts et les hypothèses se construisent et se vérifient au fur et à mesure que la recherche progresse sur le terrain (Laperrière, 1997). C'est donc à partir de ce précepte que nous avons jugé opportun de développer le questionnaire pour vérifier certains points et investiguer de nouveaux éléments qui ont directement émergé des entretiens, comme le sentiment d'efficacité personnelle. Pour cette partie, nous nous sommes inspiré de l'échelle de la perception du sentiment d'efficacité personnelle de Schwarzer (1993) afin d'élaborer certaines questions. Il importe de mentionner que l'objectif n'était pas de chiffrer des résultats, mais plutôt de valider, nuancer, contraster les données d'entrevues et amorcer de nouvelles réflexions.

Une autre particularité, non négligeable, du questionnaire en ligne est son aspect pratique. En effet, il a l'avantage d'être accessible, puisque le jeune pouvait choisir à quel moment il souhaitait y répondre. De plus, il n'exigeait pas une trop grande implication de sa part. Aussi, les questions se devaient d'être concises pour entraîner des réponses claires. Voici le type de questions que l'on y retrouve :

> Est-ce que tu considères que ta participation à *EDLC* a eu une influence sur ta situation scolaire ?
> Qu'est-ce que tu as le plus aimé de ton expérience ?
> En un mot, comment qualifierais-tu ton mentor ?

Lisez attentivement chaque phrase, puis indiquez ce qui vous représente le mieux					
Je suis capable de mettre les efforts nécessaires pour atteindre mes objectifs	Pas du tout vrai	À peine vrai	Moyennement vrai	Assez vrai	Totalement vrai

Pour chacun des énoncés suivants, indiquez ce qui correspond le mieux à votre perception					
J'ai la même perception de moi que j'avais avant *EDLC*	Tout à fait en accord	Plutôt en accord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord

(Pour la version complète du questionnaire en ligne, voir Appendice D)

3.7 La méthode d'analyse

Pour Corbin et Strauss (2008), la « grounded theory » se doit de produire un ensemble de concepts en lien avec les données recueillies sur le terrain et les phénomènes sociaux auxquels elle s'intéresse. Pour ces auteurs, la collecte et l'analyse des données sont des processus en interrelation. En ce sens, la codification ne s'est pas effectuée de façon linéaire : certaines catégories ont été délaissées au profit d'autres, plusieurs allers-retours entre le terrain et les moments d'analyse ont été nécessaires, de nouveaux instruments de collecte de données ont été créés en cours de route et de nouveaux éléments sont venus s'intégrer à l'analyse.

Bref, c'est à l'aide d'un processus de catégorisation, qui vise à faire ressortir les similitudes et les contrastes entre les données, que nous avons réalisé le travail d'analyse. Il y est surtout question, comme le suggère Laperrière (1997), de bien cerner les caractéristiques et les relations entre les données, puis de déterminer quelles sont les variables qui peuvent exercer une influence sur ces résultats. Nous verrons, dans la partie portant sur les différentes étapes de la codification, comment à l'aide d'un classeur *Excel* et de l'utilisation d'un système de couleurs, nous avons réalisé cet exercice.

3.7.1 La codification

La codification en MTE se fait en trois étapes (Charmaz, 2014) :

1) La codification ouverte ou initiale (Charmaz, 2014) vise à faire émerger, à partir des données recueillies, le plus grand nombre de concepts et de catégories possible. Elle a pour but de dégager des unités de sens qu'on associe ensuite à des concepts. À cette étape, le chercheur est influencé par son cadre de référence ou sa

« sensibilité théorique », comme l'a nommée Glaser (1978). Ensuite, il s'agit de regrouper quelques concepts en catégories selon des caractéristiques communes.

2) Puis, vient l'étape de la codification axiale qui consiste à établir des relations entre les catégories dégagées. Pour faciliter cette démarche, Glaser et Strauss (1967), proposent de considérer les causes, les contextes, les conditions structurelles ainsi que les différentes actions et leurs conséquences afin d'établir des liens entre les catégories élaborées.
3) Enfin, la codification sélective vise à regrouper les catégories conceptuelles en catégories centrales ou principales. Il s'agit de dégager les éléments qui représentent le mieux le phénomène étudié et autour desquels plusieurs catégories peuvent s'articuler. Ce sont les termes ou les expressions qui rendent compte le plus efficacement de la finalité et des enjeux de l'enquête.

Comme nous avions deux groupes différents, nous avons eu à réaliser cet exercice pour chacun de ces groupes. Ce qui nous a permis de dégager certaines similitudes et certaines différences au niveau du contenu issu de leurs témoignages et sur les différentes perceptions en lien avec le déroulement de l'activité.

3.7.2 Étapes de codification du matériel

Avant de procéder à la codification, nous avons choisi, comme le proposent Luckerhoff (2012) et Chamaz (2014), d'organiser les données recueillies autour des principales dimensions abordées lors de la collecte de données et de celles ayant émergées des entretiens. Ainsi, dans une grille réalisée à l'aide du logiciel *Excel*, chaque colonne correspond à un des volets : la dimension sportive, la dimension sociale, la dimension personnelle, la dimension scolaire, la dimension familiale et le mentorat. C'est en fonction de cette grille que nous avons découpé, puis trié les propos recueillis lors des entrevues et contenus dans les retranscriptions. Cette façon

de procéder nous a permis d'organiser, dans un premier temps, les données selon leur champ sémantique.

Puis, nous avons procédé à la codification, en débutant par la codification ouverte (ou initiale), selon la MTE. Ainsi, après avoir découpé les propos en unités de sens et les avoir organisés dans la grille, nous en étions à l'étape d'en dégager la signification. À cette étape, il était important de demeurer le plus fidèle possible au contenu et aux idées exprimées. C'est lors de cette phase « *in vivo* » que débute le travail de conceptualisation.

À la deuxième étape de la codification, les unités de sens qui ont été associées à des concepts primaires sont maintenant regroupées selon des thématiques plus larges. Lors de la codification axiale, nous avons choisi de procéder en attitrant, à l'intérieur de la grille *Excel*, des couleurs selon les thèmes abordés. L'exercice consistait à donner des nuances de la même couleur à des concepts pouvant être associés entre eux, puis regroupés à l'intérieur d'une thématique commune. Par exemple, des catégories ayant émergé et entre lesquelles nous pouvions percevoir un lien (ressentir de la fierté, réussir quelque chose de difficile et être reconnu) se sont vues attribuer des nuances de bleus. Cette façon de faire a facilité la création de liens entre les catégories et nous a permis de visualiser l'aspect transversal de certains de ces concepts ainsi que leur prévalence dans certaines dimensions. Tout cela nous a permis de mieux les regrouper à la dernière étape, celle de la codification sélective, dans des familles conceptuelles plus larges nommées « catégories principales » ou « centrales ». Pour l'exemple ci-haut mentionné, ces différentes catégories furent regroupées sous la bannière de l'estime de soi (voir exemple de grille *Excel* à l'Appendice E).

3.8 Les limites de l'étude

On retrouve, dans cette étude, plusieurs limites que l'on trouve habituellement dans le cadre de recherches effectuées comme exigences partielles d'études de deuxième cycle : des contraintes liées aux ressources disponibles, dictant habituellement ce qu'il est possible ou non de réaliser. Ainsi, si nous avions voulu atteindre la saturation scientifique, qui est atteinte lorsque aucun nouvel élément n'émerge des données, il aurait pu s'avérer intéressant de disposer du témoignage d'un plus grand nombre de participants. Aussi, arriver à discuter avec d'anciens participants qui, pour une raison ou une autre, ont choisi de ne pas compléter le programme et investiguer leurs motifs et motivations nous aurait certainement permis de contraster davantage nos résultats. Enfin, d'avoir la possibilité de réaliser une démarche circulaire, impliquant davantage d'interaction entre la collecte et l'analyse des données, comme d'avoir la possibilité de rediscuter avec nos répondants, aurait pu s'avérer pertinente, mais plus difficilement réalisable.

De même, en ce qui concerne le questionnaire en ligne, disposer d'un plus grand échantillon et l'administrer à différents moments, soit avant, pendant et après, aurait permis de mieux cerner les changements au niveau des perceptions personnelles.

Autre fait à noter, bien que nous ayons choisi d'intégrer, lorsqu'il a émergé, les mentors en tant qu'échantillon théorique, dans un désir de dresser un portrait plus complet, il aurait surement été intéressant de tenter de rencontrer d'autres acteurs importants, comme les parents et la famille des jeunes, les enseignants, les amis, les responsables du programme qui auraient tous pu apporter, à l'aide de leur perspective, des éléments d'analyse différents. Et, dans un cadre inspiré par l'interactionnisme symbolique, l'analyse des différents niveaux d'interactions aurait assurément contribuer à mieux cerner l'univers symbolique en lien avec l'activité et selon la vision de tous les acteurs impliqués.

De plus, l'utilisation de la méthodologie de la théorisation enracinée a davantage été employée en tant que démarche inductive que comme moyen de validation théorique. Ainsi, nous souhaitions amorcer une réflexion, à l'intérieur des limites qu'une étude à petite échelle autorise. Ce début de théorisation concerne un phénomène humain précis, relatif au groupe observé dans un contexte particulier. Il n'est pas exclu qu'à l'aide des catégories centrales, il soit possible d'établir des liens avec d'autres groupes en situation (Strauss et Corbin, 1990). Il serait donc prétentieux d'affirmer que dans les circonstances, il ait été possible d'atteindre la saturation théorique propre à la MTE, qui survient uniquement lorsqu'on a fait le tour d'un sujet et que les nouvelles données viennent confirmer ce que l'on savait déjà sans amener de nouveaux éléments à l'étude.

Enfin, nous nous devons de mentionner le fait que l'instigateur de cette recherche a déjà agi à titre de mentor dans le programme. En fait, le questionnement à l'origine de cette recherche provient justement de ses expériences et de ses observations sur le terrain, ce qui pourrait être considéré comme de l'observation participante (Bastien, 2007). En ce sens, nous reconnaissons l'influence qu'a pu exercer cet état de fait, au même titre que toute personne impliquée dans une relation l'influence (Gergen, 2005). Cependant, bien que ce soit difficile à prouver, nous ne pensons pas que les jeunes se soient censurés et qu'au contraire la relation de confiance qui s'est bâtie au fil des entrainements à contribuer à ce que les jeunes se sentent à l'aise au moment des entretiens. Toutefois, pour l'un des participants dont le responsable de recherche a été le mentor attitré, nous avons jugé préférable de ne pas aborder les questions spécifiques en lien avec le mentorat.

3.9 Les considérations éthiques

Notre recherche implique la participation de sujets mineurs et plusieurs procédures

ont dû être mises en place pour satisfaire aux exigences du *CERPÉ* (Comités d'éthique de la recherche pour les projets étudiants), organisme qui chapeaute, à l'*Université du Québec à Montréal,* la recherche étudiante qui implique des êtres humains. Au Québec, l'âge de la majorité légale est fixé à dix-huit ans. Donc, en plus du consentement éclairé de chaque individu participant à un projet de recherche, il nous fallait, pour ces mineurs, obtenir le consentement parental, opération encore plus délicate via le questionnaire en ligne. Nous avons donc conçu un formulaire en ligne pour le parent, qui y indiquait son accord à ce que son enfant participe à l'étude et à un endroit prévu à cet effet, il devait choisir un mot de passe qu'il transmettait ensuite à son adolescent, qui devait à son tour l'inclure dans son formulaire de consentement pour pouvoir participer.

De plus, toutes les informations pertinentes en lien avec cette recherche, comme les coordonnées de la direction de recherche à contacter en cas de besoin ou les explications sur le déroulement, comme la possibilité d'interrompre sa participation à tout moment sans avoir à fournir d'explications, sont détaillées dans le formulaire de consentement (voir Appendice B).

En somme, la présente recherche vise, à l'aide de l'exemple d'*Étudiants dans la course*, à amorcer une réflexion sur l'utilisation du sport comme moyen d'intégration sociale et comme façon, pour les jeunes, d'expérimenter la réussite. Cette démarche s'inscrit en accord avec les préceptes de Duret (2008, 2009) qui démontrent la pertinence d'explorer et de documenter davantage les aspects d'ordre psychosocial de la pratique sportive encadrée. Ainsi, il s'agit d'une étude exploratoire ayant comme visée d'amorcer une réflexion en lien avec l'utilisation du sport comme outil d'intervention sociale. Pour ce faire, nous avons utilisé la méthodologie de la théorisation enracinée et ses techniques pour laisser le plus de place possible à ce qui émerge du terrain. L'objectif est de dégager l'univers de sens qui émane du discours des participants.

CHAPITRE IV

ANALYSES THÉMATIQUES

Il existe très peu de documentation en ce qui a trait aux retombées psychosociales de la pratique sportive encadrée, en particulier du point-de-vue des participants (Duret, 2008, 2009). En effet, comme le démontre Duret, lorsque le sport est utilisé comme moyen d'intervention sociale, la perspective qui prévaut généralement est celle des organisateurs. C'est donc avec l'objectif avoué de s'intéresser principalement aux discours des jeunes concernés par ces programmes que nous avons choisi de réaliser notre terrain auprès d'anciens participants à une initiative de ce type, soit *Étudiants dans la course* (*EDLC*). Ainsi, c'est en étant guidé par les préceptes de Brunner (2002), qui soulignent l'importance de s'intéresser au récit pour entrevoir le sens de l'action, ainsi que ceux de Gergen (2005) et de Le Breton (2008), qui accordent beaucoup d'importance aux processus relationnels en présence, que nous nous intéressons à la signification que les jeunes accordent à leur passage à *Étudiants dans la course*. Nous voulions donc savoir comment, dans leurs propres mots, ils décrivent leur expérience.

Ce chapitre sera divisé en deux parties : dans la première, nous aborderons les propos recueillis auprès de cinq anciens participants d'*Étudiants dans la course* qui ont complété le programme et franchi la ligne d'arrivée du *Marathon de Montréal* entre 2010 et 2015. À la fin de cette partie, nous présenterons aussi les résultats du

questionnaire en ligne, auquel dix autres jeunes ont répondu. Rappelons que la décision de réaliser ce questionnaire est venue à la suite de l'analyse primaire des entrevues réalisées : nous souhaitions approfondir quelques points et explorer des pistes supplémentaires. En ce sens, les résultats de cet exercice viennent bonifier et nuancer le discours des jeunes qui ont accordé un entretien.

Dans la deuxième partie, nous verrons les différents thèmes qui ont émergé à la suite de l'analyse thématique des entretiens réalisés auprès des mentors. Bien qu'à la base, nous n'ayons pas prévu de consulter les mentors, nous avons tout de même choisi de réaliser des entrevues auprès de trois d'entre eux qui ont manifesté leur intérêt à participer au projet de recherche. D'une part, ces mentors sont aussi d'anciens participants d'*Étudiants dans la course* qui se sont sentis interpellés par l'invitation à participer à la recherche. D'autre part, leur désir de participer témoigne, en quelque sorte, de leur implication au sein du programme et en ce sens, leurs observations peuvent assurément contribuer à notre réflexion. Nous avons donc convenu de traiter ce groupe en tant qu'échantillon théorique, dont les propos serviront à mieux cerner la relation et les enjeux spécifiques au mentorat. Soulignons, comme le décrit Savoie-Zacj (2007), que le chercheur doit se montrer flexible et créatif quand surgit ce type de situation. Il doit donc faire preuve d'ouverture et profiter des opportunités qui lui permettent d'approfondir son sujet de recherche.

Ainsi ces deux parties visent à présenter les grandes thématiques et les éléments théoriques qui s'y rattachent en fonction des concepts retenus, selon leur prépondérance. Nous verrons, dans l'ordre, pour la partie des jeunes, les principaux concepts en lien avec le développement personnel, notamment les effets du sport et l'image de soi, l'expérience de la réussite, l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle. Puis, nous aborderons la question de la socialisation, soit l'aspect groupal de l'activité et son impact dans la vie sociale et familiale des jeunes. Ensuite, nous exposerons les enjeux liés à l'intégration sociale, plus spécifiquement

l'apprentissage de la persévérance et de la discipline, la persévérance scolaire et la question de la transférabilité des acquis à d'autres sphères de la vie. Enfin, nous verrons ce que représente, selon la perspective des jeunes répondants, la relation de mentorat.

Dans la deuxième partie, c'est du point de vue des mentors que nous nous attarderons à la relation de mentorat. Nous y détaillerons la façon dont ils entrevoient leur rôle, l'importance que revêt le contexte social de l'activité, les particularités de ce type de relation et les aspects plus personnels de l'expérience.

Rappelons que l'objectif de cette recherche est de comprendre la façon dont les jeunes participants d'*Étudiants dans la course* se construisent en tant que sujets à la suite de leur passage dans le programme et le sens qu'ils attribuent à leur expérience. Cette démarche a nécessité un retour à la littérature, comme il est coutume de le faire dans une démarche qui emprunte la méthodologie de la théorisation enracinée (Corbin et Strauss, 2008), et tout au long du chapitre, nous aborderons les réflexions et les questionnements qui se sont dégagés de ce processus. Enfin, une synthèse des thématiques et une réflexion sur le potentiel de la pratique sportive encadrée en travail social viendront clore ce chapitre.

Première partie

4.1 Le développement personnel

> Le soutien identitaire joué par les activités de loisirs se révèlerait d'autant plus fort à l'adolescence que celle-ci est une période d'exploration contribuant à des fins d'achèvement et de complexification de l'identité. Ainsi, les activités de loisirs contribueraient à la construction identitaire en lui offrant un domaine d'exploration où se révéler. (Kindelberger *et al.*, 2007 : 27)

Le développement personnel et la construction identitaire sont des concepts largement utilisés, pour lesquels plusieurs spécialistes en sciences sociales ont leur propre définition (Dorais, 2004). Pour les besoins de notre étude, nous retiendrons qu'il s'agit de processus individuels, par lesquels l'individu construit et appréhende, à travers ses interactions, son rapport avec son environnement (Dorais, 2004). Ainsi, nous aborderons cette première famille thématique principalement à travers des notions reliées à l'estime de soi et au sentiment d'efficacité personnelle, puisque c'est sur ces plans que l'impact semble le plus visible pour nos participants. En effet, tous les jeunes de notre échantillon témoignent avoir constaté une hausse de la perception de leur confiance en soi et se montrent très fiers de leur accomplissement. En ce qui concerne le sentiment d'efficacité personnelle, ils sont nombreux à soutenir que le fait d'être devenus des marathoniens leur prouve à quel point ils sont capables de réaliser de nouveaux objectifs, à condition, bien sûr, d'y mettre les efforts nécessaires :

> Ça m'a appris, qu'on peut tout accomplir, si on veut vraiment le faire, il faut vraiment mettre l'effort à ce qu'on veut faire pis tout est possible. (Simon)[1]

Nous verrons, dans cette partie, les éléments d'analyse en lien avec les effets du sport sur l'image de soi et l'estime de soi, ainsi que les questions qui concernent l'expérimentation de la réussite et le sentiment d'efficacité personnelle.

---

[1] Tous les noms ont été modifiés afin de protéger la confidentialité des participants.

4.1.1 Les effets du sport

A) Effets physiologiques et bien-être ressenti

La plupart des jeunes qui sont sélectionnés pour participer à *Étudiants dans la course*, même si ce n'est pas un prérequis, ont des prédispositions sportives et/ou sont attirés par le défi que représente cette aventure. Cependant, ils choisissent tous de participer au programme pour des motifs différents : améliorer son état de santé générale, perdre du poids, améliorer son cardio, relever un défi ou encore participer à une activité de groupe encadrée.

> Pis dans le temps, j'étais un peu plus graisseux, donc je voulais avoir un bon cardio (Simon)

> Puis là, c'est une prof à l'école qui m'avait dit : « Pourquoi tu y vas pas, là? Viens-t'en, viens essayer ». Puis là, j'ai dit : « J'aime pas ça, la course. J'aime pas ça ». Faque elle m'a dit : « OK, essaye une semaine. Embarque, engage pas rien, fais juste essayer une semaine, puis tu vas voir ». Faque là, j'ai dit : « Bon, OK, j'ai rien à perdre. Au pire, j'aimerai pas ça, puis je vais m'en aller, puis c'est tout ». (Noémie)

Il est généralement reconnu qu'une pratique sportive, si elle n'est pas excessive, a des effets bénéfiques sur la santé : amélioration de ses capacités cardiovasculaires, contrôle et perte de poids, meilleur état de santé physique et mentale en général (Eime *et al.*, 2013). À ce sujet, les jeunes sont nombreux à mentionner avoir constaté des améliorations sur le plan de leurs habitudes et de leur hygiène de vie (à noter que dans le cadre du programme, les jeunes reçoivent des conseils de professionnels dans des domaines aussi variés que la nutrition, l'hydratation, la récupération et les techniques d'entrainement).

> Ah, il fallait, il fallait changer parce qu'il fallait que je mange telle, telle affaire, là. Puis c'était drôle, c'était comme : « Non, non, maman, je peux pas manger ça ce soir. Au pire, je me fais à souper toute seule, mais je mange pas ça ». (Noémie)

> J'pense pas. Ça m'a appris beaucoup d'affaires sur la course pis sur bien manger pour notre santé parce qu'y nous ont beaucoup appris, pis après ça j'ai appris beaucoup ouais, certainement comment bien manger dans les protéines, les glucoses, tout ça. (Simon)

Ainsi, les participants constatent assez rapidement les effets de l'entrainement sur le plan physique et dans d'autres domaines. Ils mentionnent plusieurs éléments, tels qu'avoir plus d'énergie, constater l'amélioration de l'endurance et remarquer des modifications de l'image corporelle. À l'inverse, les jeunes envisagent aussi assez facilement les conséquences reliées à une préparation défaillante.

> Là, vers la fin du programme, en traversant, même avant le marathon, j'ai commencé à penser comme : « On est rendus à des entraînements de deux, trois heures », c'était pas aussi dur. Comme les entraînements de trois heures, maintenant, ont la même difficulté que les entraînements de 20 minutes au début. (Éloi)

> Moi, j'pense personnellement que, heum… t'sais durant le programme d'*EDLC*, y a plusieurs de mes amis qui disaient ah viens au party, viens fumer des joints avec moi, on va prendre de l'alcool, t'sais, j'disais non, pourquoi, parce que je cours, si aurait pas eu *EDLC* en ce moment, j'serais sûrement en train de sombrer dans l'enfer de la drogue (rires)… peut-être, t'sais on le sait pas, c'est parce que là, t'sais tu dois prendre soin de ton corps, pourquoi, parce que tu vas faire un demi-marathon, pis après c'est le marathon, écoute, va pas fumer un joint, c'est pas le temps. (Noah)

Ces témoignages semblent aller de concert avec la démonstration que fait Moreau (2015) dans un article sur les impacts du sport, intitulé « Un esprit sain dans un corps sain ». Il y explique les bienfaits de l'activité physique sur le cerveau (qui aurait plus de facilité à gérer le stress et à s'adapter à différentes situations) et sur le corps (qui libère de l'endorphine, une hormone associée au bien-être). Ainsi, selon ce chercheur, le sport aurait cette capacité de faire travailler à la fois le physique et le mental : « il faut bouger pour créer de nouveaux neurones et penser pour les conserver » (Moreau, 2015 : 69).

> C'est juste du bon, parce que ma vie a changé depuis que j'fais du sport, j'suis plus joyeux, le monde ont remarqué que je suis plus, j'sus toujours content, bon, mais… (Alexandre)

Bref, les participants sont, en général, ravis de constater leur progression, les bienfaits sur leur santé, l'amélioration de leur apparence physique, des modifications dans leurs habitudes de vie, des changements de perceptions en ce qui a trait à leur humeur, une augmentation de leur niveau d'énergie ainsi qu'une capacité accrue à se concentrer sur les bancs d'écoles : des améliorations qu'ils associent au fait d'être plus actif.

> Ben l'effet que le sport a sur l'humain, que t'sais, ça le rend plus positif, y est plus joyeux, ben t'sais ça l'a une grande influence sur mes études , parce que t'sais en partant en classe j'écoutais plus, c'est sûr que des fois j'étais fatigué à cause des entrainements, mais à la majorité du temps, j'écoutais, j'étais souriant, j'étudiais pis t'sais j'étais agréable à l'école ; comparativement à avant que j'étais un peu plus maussade, des fois j'avais l'air d'un zombie avant que je commence le sport. (Éloi)

> J'veux dire que quand j'me lève le matin, j'suis moins fatigué, euh... on est plus porter à manger santé parce qu'on veut, on veut performer, t'sais, rester... avoir une bonne, des bons résultats ou peu importe juste dire dans les entrainements que ça se passe bien, pis au travail, j'veux dire, exemple euh, pour n'importe quel job physique quand t'es en forme, t'sais c'est plus facile, ça va être, ça l'aide beaucoup. (Alexandre)

B) Sport et image corporelle

Nous avons abordé, avec la problématique, l'importance de l'image corporelle à l'adolescence. Pour certains, améliorer leur image corporelle semble être une source de motivation importante. Nous avons pu constater cet état de fait sur le terrain : il y est surtout question de contrôle de son poids et de se sentir mieux dans son corps. Cet aspect pourrait s'expliquer à l'aide des observations de Bruchon-Schweitzer (2002) en lien avec la perception du corps, qui revêt une grande importance dans la

construction identitaire à l'adolescence, puis de celles de Seidah et Bouffard (2007) qui démontrent bien à quel point l'image corporelle serait l'un des facteurs les plus reliés à l'estime de soi à l'adolescence.

> J'ai commencé à devenir plus beau pis là, t'sais j'commençais à devenir plus social, parce que quand tu rentres dans un sport comme tel tout le monde te parle; veux, veux pas tout le monde parle, tout le monde est content, tout le monde te raconte n'importe quoi, faque j'me suis dit moi aussi, j'ai commencé à parler, t'sais, à me dégêner pis c'est important quand t'es jeune de se dégêner vite parce que y a tellement des belles opportunités qui peuvent se faire que euh, quand t'es dégêné, que quand t'es renfermé tu peux pas saisir, puis même moi quand j'marche dans la rue, t'sais j'sus fier, puis c'est tellement, ça change une vie comme j'disais, pis aussi envers les autres, envers les autres quand, ça peut, ça peur même un peu, euh... ridicule, mais a mettons tu parles avec des filles, pis tu parles pour parler pis là tu parles de sport, là, la fille te poses la question est-ce que tu fais du sport? Pis là tu dis, bah oui, euh... (Noah)

4.1.2 L'estime de soi

L'aspect de l'estime de soi s'avère incontournable ici, notamment puisqu'il s'agit d'un concept qui a été implicitement évoqué par les participants. Il s'agit d'une notion très présente dans le sens commun, il est donc concevable que les jeunes aient pu l'intérioriser et qu'ils soient même, dans une certaine mesure, capables d'évaluer leur propre niveau d'estime personnelle. Rappelons que pour Rosenberg (1965), l'estime de soi est liée à la reconnaissance et que pour Beck (1979), elle revêt un aspect plus personnel en se basant sur les expériences vécues et l'interprétation qu'en fait l'individu. Comme Lehalle (1985) le souligne, l'estime de soi est multidimensionnelle et il existe plusieurs façons de la définir, si bien qu'il aurait certainement pu s'avérer intéressant d'explorer la signification que les participants attribuaient à ce terme au moment des entretiens. Quoi qu'il en soit, nous pouvons avancer que les jeunes ayant participé à cette recherche semblent se situer dans une

logique de reconnaissance et d'auto-évaluation. Dans cet ordre d'idées, Debanne-Lamoulen (2011) mentionne que l'estime de soi est déterminée par l'évaluation que l'on fait de soi-même et est influencée par le jugement des autres. C'est aussi ce qui nous permet d'avoir confiance en nos propres moyens et qui détermine ce qu'on se croit capable ou non d'accomplir.

> Pis surtout pour **l'estime de soi**, j'ai remarqué vraiment quand tu fais du sport vraiment pis la t'sais, comme tout le monde, t'sais tu te regardes devant le miroir pis tu vois que t'es content, t'sais de toi-même, pis face aux autres, aux autres, t'sais c'est le fun de dire que oui, t'sais exemple ouain, t'sais lui y est sportif. (Alexandre)

> Faque là j'commencais pis ça m'a apporté beaucoup d'estime envers moi telle que j'me tiens, quand j'marche dans la rue j'me tiens plus le dos droit, parce que avant j'étais un peu arqué, t'sais j'avais pas trop **d'estime de moi**, j'voulais juste passer un peu plus que discret, mais là, maintenant, quand le monde me parle, j'hésite pas à parler, t'sais j'pu gêné, jesuis à l'aise avec les personnes parce que je sais que j'sus capable, j'sus capable d'en raconter pis d'en vivre des affaires. (Noah)

Dans le cadre d'un programme dont l'aboutissement est comparable à la réalisation d'un marathon, Le Breton, Marcelli et Ollivier (2012) soutiennent, sans toutefois définir la notion au préalable, qu'un accomplissement personnel de cette nature contribue, en effet, à restaurer l'estime de soi. Pour Lehalle (1985), psychologue français et auteur de plusieurs ouvrages spécialisés sur les questions reliées à l'adolescence, l'estime de soi serait, à cet âge, surtout influencée à la fois par le regard de l'autre et par son propre sentiment de compétence.

Plus spécifiquement dans le domaine de l'activité physique, des auteurs comme Ninot, Delignières et Fortes (2000) et Hébert (2011) établissent un lien causal entre la pratique sportive et l'estime de soi. Bien qu'il soit tentant d'y croire d'emblée, il importe de porter une attention particulière au type d'encadrement et d'accompagnement, dans chaque situation, car il ne faut pas s'attendre à ce que toutes les activités sportives aient des effets bénéfiques. Déjà, Purdy (1981) a démontré que

certaines activités sportives, par leur nature compétitive ou leurs critères d'évaluation (rapidité, agilité, force...) peuvent au contraire faire basculer l'estime de soi et engendrer des effets inverses, comme l'anxiété et la dévalorisation. Selon Goñi et Zulaika (2001), l'activité physique, de par sa nature, entraine souvent une classification en fonction des attributs et des aptitudes physiques, laissant donc aux personnes moins avantagées sur ce plan des séquelles, plus ou moins importantes, en ce qui a trait à l'estime personnelle. À ce sujet, l'un des jeunes participants insiste sur le fait qu'il doit s'agir avant tout d'un objectif personnel :

> Pis surtout, j'ai l'impression que les jeunes ont de la misère, pis c'est que, c'est pas, y faut pas se regarder face à tout le monde parce que tu regardes, exemple, y a du monde, étant donné qu'ils ont un surplus de poids, ben là y se dit, ben t'sais j'pourrais jamais être dans le groupe 1, faque j'suis pas bon, pourtant c'est pas ça qui faut qu'y voie, c'est vraiment un objectif personnel. (Alexandre)

En considérant favorablement le potentiel du sport et de la réussite sur l'estime de soi, il devient intéressant d'envisager ses répercussions dans d'autres domaines. Martinot (2001) entame une réflexion à ce sujet en se questionnant sur les effets d'une estime de soi favorable dans le domaine scolaire. Il parvient à démontrer que la réussite scolaire contribue à l'estime de soi, ce qui a pour effet d'augmenter la confiance académique et, par conséquent, de favoriser la réussite scolaire. Qu'en est-il de l'estime de soi favorable acquise à travers le milieu sportif ? Peut-elle aussi s'appliquer au domaine scolaire ? Il faut mentionner qu'aucun des jeunes interviewés ne se considérait en difficulté scolaire au moment des entretiens (ce qui ne veut pas dire que d'autres participants ne l'étaient pas), et leurs résultats scolaires sont restés à peu près au même niveau. Toutefois, plusieurs éléments tirés de leurs réponses suggèrent que vivre ce type d'expérience a tout de même exercé une influence positive sur leurs prédispositions scolaires (Lessard *et al.*, 2009 ; Le Breton *et al.*, 2012).

> J'avais pas ça avant, c'était juste, genre, par exemple pour un test[...] juste étudier vers la fin. C'est comme pour dire pour le marathon, je vais juste m'entraîner la semaine d'avant. Les gens qui font ça, là, après une heure, je pense ça va mal. Tandis qu'*EDLC* m'a montré que si tu, t'es pas obligé de faire beaucoup, beaucoup, mais si tu fais un peu, un peu, avant, vraiment avant ton, ce que tu veux faire, rendu à ton test ou à ta course ou ton examen ou je sais pas, tu vas voir que c'est vraiment facile, parce que tu t'es entraîné pendant tellement de temps, tu faisais ça depuis tellement longtemps. Mais là, je me suis dit que, je me suis pris en main, puis j'ai dit que j'ai commencé quelque chose puis j'abandonne pas qu'est-ce que j'ai commencé. (Éloi)

Ainsi, il semble que les initiatives qui permettent aux jeunes de prendre conscience de leur propre accomplissement, comme *Étudiants dans la course* ou *Marcher pour s'en sortir*, seraient de nature à restaurer leur estime personnelle et à avoir un impact positif dans différentes sphères de leur vie (Le Breton *et al.*, 2012).

> Sûrement. Disons que s'il y a une difficulté, ben, pas une difficulté, mais si, par exemple, un projet ou quelque chose, puis moi, je vais juste, si je vais commencer de penser que : « Ah, peut-être tu seras pas capable de faire ça », je serais pas, ou peut-être parce qu'il y a quelqu'un qui m'a dit que je serais pas capable de faire ça, puis je commence à le croire, là, si je sors la médaille puis je regarde puis je me rappelle... Si tu te disais que tu pourras pas faire le marathon, mais tu l'as fait, alors, c'est sûr que t'es capable [...] c'est une médaille que je vais garder avec moi. Je pense pas, en ce moment, que je vais faire d'autres marathons, mais... (Éloi)

4.1.3 Faire l'expérience de la réussite

En lien avec ce qui précède, il apparaît pertinent d'offrir aux jeunes des occasions de vivre des réussites (Le Breton *et al.*, 2012). Et, en ce sens, *Étudiants dans la course* semble être en mesure de fournir le support nécessaire pour accompagner les jeunes participants jusqu'à la ligne d'arrivée du *Marathon de Montréal*. Ils sont nombreux à mentionner qu'ils apprécient le contexte et la structure d'*EDLC*.

> Semblable, c'est en groupe, mais c'était vraiment plus différent, *EDLC* parce qu'*EDLC*, c'est vraiment plus comme structuré. Donc, tu te sens comme plus à l'aise, parce que tu sais qu'est-ce qui va se passer, tu sais que là, y a un entraînement, là, on va faire ça… (Éloi)

Dans un autre ordre d'idées, le pourcentage de marathoniens est assez faible dans la population active, et la majorité des gens conçoivent assez facilement l'exploit que cela représente (Cloutier et Gaudet, 2012).

> Ben c'est un accomplissement parce qu'on sait qu'y a moins de 2 % de la population qui court un marathon, donc pour moi, c'est quelque chose de spécial. C'est comme y'a presque personne que je vais voir sur la rue qui a couru un marathon t'sé. (Simon)

Se préparer pour un marathon est un parcours parsemé d'embûches, d'instants où la motivation fait défaut et de moments de doute, provenant de soi-même ou de l'entourage. Plusieurs jeunes mentionnent avoir dû essuyer le scepticisme de leurs amis et parfois même de leur famille lorsqu'ils leur ont annoncé leur intention de s'entrainer pour courir un marathon.

> Mes amis, au début, (rires) ça, c'est une bonne chose. J'ai un ami, on est à l'école, on joue au soccer, un de mes amis de mon équipe de soccer, puis quand je me suis inscrit à *EDLC*, lui savait pas c'est quoi, puis là, je lui ai expliqué que dans un an, on va courir un marathon de 42,2 kilomètres à Montréal. Puis y a ri dans ma face, y a ri dans ma face. Il a commencé de rire puis a dit : « Toi, tu vas pas être capable ». (Éloi)

> Mais en fin d'compte j'les ai montré que j'ai couru un marathon, t'sé (Simon)

Ainsi, courir sur une distance d'un peu plus que quarante-deux kilomètres peut effectivement sembler un défi de taille pour le profane. Mais non seulement les jeunes ont-ils relevé ce défi, ils ont aussi démontré à leur entourage qu'il avait tort de ne pas croire en eux. À ce sujet, certaines personnes pourraient se questionner sur la pertinence d'exposer des adolescents à l'épreuve du marathon. Parfois, les jeunes eux-mêmes se montrent légèrement incrédules. Toutefois, cette pensée, selon une logique kantienne (Paugam, 2008), tient de la connaissance a priori, et reflètent des

réservoirs d'idées dans la société, puisque a posteriori, absolument tous les jeunes ayant participé à l'étude mentionnent que les apprentissages qui découlent de l'expérience sont proportionnels à son ampleur. Autrement dit, le fait que ce soit difficile semble donner de la valeur à l'expérience.

> Et en finissant le marathon, comme… la ligne d'arrivée, là moi, comme dans ma tête, j'étais vraiment comme wow! Vraiment pensé comme : « Tout ce que j'ai passé à travers et que je suis arrivé à là », puis en traversant cette ligne, c'est là que j'ai fait le marathon, 42.2 km. Je suis comme wow. (Éloi)

> C'est peut-être dur à imaginer pour certains de courir une telle distance, mais y a certains que j'ai dit, puis ils étaient juste comme wow! Comme eux, y sont pas capables de courir comme dix minutes, puis là, y pensent à quelqu'un, quand y pensent à quelqu'un qui a couru tellement longtemps, ils le voient un peu plus, comme un peu plus haut qu'eux, je peux le dire de même. Comme, c'est ça. (Éloi)

Ainsi, que ce soit à la course ou dans toute autre discipline sportive, il semble, comme le soutiennent Fontayne, Sarrazin et Famose (2001), que des buts difficiles à atteindre conduisent à de meilleures performances et engendrent de meilleurs résultats. On peut donc penser que plus l'objectif est exigeant, sans toutefois être inatteignable, plus il est susceptible de laisser des traces et de revêtir un sens particulier pour le sujet (Le Breton, 2003).

> Puis je pense le feeling quand t'arrives à chaque fin, à l'arrivée. Oui, oui. Que ça soit une petite course ou une grande course, ben, plus le marathon, c'est sûr, là. Mais le feeling, quand t'as fini, ben je veux pas dire enfin fini, là, parce que c'est le fun, la course, quand même. Mais comme, t'sais, c'est un accomplissement de plus, là, c'est une petite victoire de plus, là. Faque, oui (Noémie)

Dans cet ordre d'idées, Le Breton, Marcelli et Ollivier (2012) soulignent l'importance, pour ce type d'initiative, de créer des occasions permettant aux jeunes de se faire valoir et de se « transformer en héros ». Ce faisant, ils parviennent, toujours selon ces auteurs, à s'extirper d'une logique défaitiste qui parfois leur colle à la peau. De plus, la famille et les amis qui ont douté des capacités du jeune à relever

ce défi deviennent témoins de cet exploit qu'ils auraient eux-mêmes de la difficulté à réaliser.

> Y a des jeunes, quand même, c'est des jeunes, je peux dire, un peu comme moi, ils ont pensé que : « Ah, faire quelque chose de… faire un exploit, j'ai envie de faire ça dans ma vie, je veux quelque chose, même pour moi-même, j'ai envie de me rappeler que j'étais capable de faire quelque chose de grand. (Éloi)

> Mais… quand j'regarde ma médaille du marathon, j'me dis t'sais, y a toujours l'histoire qui me revient à tête pis là, j'viens un peu nostalgique, parce que l'histoire c'était tellement magique… (Alexandre)

Dans cette perspective, Le Breton, Marcelli et Ollivier (2012) soutiennent que l'effet d'une telle réussite restera à tout jamais gravée dans la mémoire des participants et qu'ils pourront s'y référer en cas de besoin. C'est également l'avis de Du Mortier (*in* Le Breton *et al.*, 2012) qui stipule que, même après plusieurs années, un tel exploit demeure quelque chose de positif qu'ils pourront se remémorer.

> Au niveau mental, je peux dire que c'est comme une petite barre, là, plus haute. Avant, j'ai pas pensé que je peux faire quelque chose de si grand. (Éloi)

> Sûrement. Disons que s'il y a une difficulté, ben, pas une difficulté, mais si, par exemple, un projet ou quelque chose, puis moi, je vais juste, si je vais commencer de penser que : « Ah, peut-être tu seras pas capable de faire ça », je serais pas, ou peut-être parce qu'il y a quelqu'un qui m'a dit que je serais pas capable de faire ça, puis je commence de le croire, là, si je sors la médaille puis je regarde puis je me rappelle, elle me regarde. Si tu dis que tu pourras pas faire le marathon, mais tu l'as fait, alors, c'est sûr que ça t'es content d'avoir réussi (Éloi)

4.1.4 Fierté et reconnaissance

Absolument tous les jeunes ayant participé à ce projet de recherche ont mentionné, à plus d'une reprise, l'immense fierté qu'ils ont ressentie de se rendre jusqu'au bout de

l'aventure. *EDLC*, par la nature du défi qu'il propose, semble en mesure d'offrir aux participants une bonne occasion de prendre conscience de leur propre valeur (Debane-Lamoulen, 2011), d'autant plus que c'est un accomplissement qui a exigé beaucoup d'efforts.

> Ben, c'est gros. J'aurais jamais cru que j'aurais pu faire ça, là, pour de vrai. C'est beaucoup. (Noémie)
>
> Ouais, ouais certainement j'suis fier d'avoir couru un marathon, je m'sens spécial, même si personne le sait, j'suis comme : « ouais, j'ai couru un marathon ». (Simon)

Évidemment, les cas recensés sont des exemples d'aboutissement ; il serait intéressant de connaître la perception et les motifs de ceux qui ont choisi de ne pas continuer l'aventure : est-ce attribuable à la nature compétitive du sport, à la propension des individus à se comparer entre eux, à la peur de ne pas être à la hauteur ? (Naja, 2005 ; Duret, 2012). Ainsi, dans une logique de réussite, les jeunes qui ont complété le programme ressentent évidement une grande fierté, mais quant à ceux qui ont quitté en cours de route, comment vivent-ils cet abandon ? S'agit-il pour eux d'un nouvel échec ?

Pour Gasparini et Vieille-Marchiset (2008), la logique individualiste qui prévaut dans le domaine sportif, surtout dans les sports individuels, est de nature à faire porter une grande partie de la responsabilité de l'échec à l'individu. Duret (2009) se questionne à savoir si ce n'est pas risqué d'exposer des jeunes qui, pour la plupart, cumulent déjà quelques échecs, à ce genre d'initiative qui peut justement les exposer à de nouvelles déceptions. À ce propos, un jeune participant dédramatise la situation en émettant l'hypothèse que c'est peut-être simplement une question de disponibilité et/ou d'appui ressenti :

> Peut-être ils n'ont pas assez de temps aller à deux entrainements, ou ils ne veulent pas aller à chaque entrainement, Ils n'ont pas assez d'encouragement d'où ils viennent. T'sé. (Simon)

Mais pour ceux qui ont franchi la ligne d'arrivée, l'exercice semble porter ses fruits, et nos nouveaux marathoniens se sentent fiers de leur exploit. Voici, à ce sujet, les propos d'Éloi, ancien participant:

> Mais aussi comme marathon, on y pense, c'est quelque chose de gros. Puis je voulais avoir quelque chose dans ma vie que je pourrais dire, par exemple, je sais pas, à mes enfants ou quelque chose, comme : « Moi, quand j'avais 17 ans, j'ai franchi la ligne d'arrivée d'un marathon ». Puis c'est quand même quelque chose, comme c'est 1 % des gens qui ont fait un marathon seulement. C'est quand même un exploit, on peut dire, qu'on peut garder pour la vie. » (Éloi)

La plupart des jeunes ayant participé à ce projet de recherche mentionnent à quel point leur participation leur a procuré une certaine reconnaissance au sein de leur entourage. Ainsi, un jeune mentionne que son professeur d'éducation physique vante auprès de ses camarades ses aptitudes sportives et un autre souligne le fait qu'il est devenu une référence en matière de course à l'école :

> Non, y'avait juste, c'tait juste un peu surprenant qu'y'avait du monde qui venait me parler quand eux ils voulaient commencer à courir, pis j'tais comme ah, ok, ouais ben cours un peu chaque jour juste un peu plus un peu plus, pis c'tait étrange. (Simon)

Même au sein de la communauté de coureurs, les jeunes d'*EDLC* jouissent d'une certaine reconnaissance et il n'est pas rare d'entendre un coureur plus expérimenté mentionner le fait qu'il est très impressionné de voir de si jeunes coureurs prendre part au marathon.

> Pis j'me souviens, à la fin du marathon, y avait une personne qui était dans la foule, pis qui m'avait regardé, pis y m'a dit t'as quel âge? Pis là j'y dis, j'ai 15 ans, y dit okay t'as 15 ans pis t'as fait le marathon, pis la personne qui m'avait parlé, elle avait 19 ans, ben elle était en admiration, pis des fois ça... je r'pense à c'te moment là pis j'en ai des frissons, pis c'est un très beau moment là, pis... (Noah)

En ce sens, la reconnaissance, même pour le sportif amateur, contribue à édifier, selon Vieille-Marchiset et Acensi (2010), le sentiment d'être perçu comme un sujet ou un acteur à part entière, c'est-à-dire un individu ayant la capacité d'agir sur son existence.

> La persévérance, pis surtout la force de caractère, quand tu te dis que t'es capable de faire ce que beaucoup de monde sont pas capable de faire, c'est comme wow! C'est énorme, quand Bruno disait qu'y a moins de 1% de la population qui court un marathon, pis toi t'as la médaille, tu l'as pas achetée, non non tu l'as méritée, tu l'as courue, y a une histoire pis qu'y a beaucoup de monde qui peut confirmer, c'est vraiment.. euh... C'est tellement agréable, comme des fois j'regarde, parce qu'avec quand tu fais le marathon, t'accumules plusieurs en même temps, durant le parcours, quelques médailles, pis là j'suis rendu j'pense j'en ai peut-être 6 en tout, 5 ou 6, pis j'les regarde, pis j'suis comme wow, t'sais [...]C'est moi qui a fait ça, c'est pas un autre, pas un autre athlète, c'est moi, pis c'est toujours agréable, c'est... j'peux pas l'expliquer correctement, ça s'explique pas. (Noah)

Sur le plan personnel, la reconnaissance semble contribuer au sentiment de fierté qu'éprouvent les jeunes. En effet, ils sont plusieurs à évoquer leur satisfaction d'avoir réussi à confondre les sceptiques et ils apprécient être devenus une source d'inspiration pour un frère, une sœur ou un ami.

> Donc, j'me disais, si lui j'le lâche, peut-être que après j'vais faire d'autres projets pis là, j'vais encore abandonner, pis abandonner, abandonner, pis j'me suis dit non, c'est pas mon habitude, j'ai déjà fait, j'ai pas fait pire, mais c'est le moment de me prouver à moi pis à tout le monde, parce que y avait beaucoup de monde qui disait : « Ah t'sais, Alex, tu vas pas réussir », pis j'disais « non, non, j'vais y arriver », pis étant donné que je suis têtu, chaque dimanche matin, ça pas été facile, maintenant j'trouve ça quand même agréable les dimanches matins, mais avant j'trouvais ça difficile, puis ça arrivait malgré tout des fois que le samedi soir, je sortais pis le lendemain j'le regrettais, mais j'payais pour pis après ça j'arrêtais, pis... (Alexandre)

Aussi, ils sont, pour la plupart, très heureux de mentionner la fierté éprouvée par leurs parents à la suite de leur exploit. À ce sujet, Campbell et Ungar (2004) établissent un lien entre l'identité et la perception de l'environnement social : une perception

positive de la part des autres favorise la perception consciente de ses propres qualités. Berzonsky (2003) démontre bien le lien causal et l'aspect *co-construit* de la représentation du soi en lien avec la perception de l'entourage. Qui plus est, comme le souligne Taylor (2009), dans une optique d'intégration sociale, la reconnaissance est un puissant moyen pour contrer la disqualification.

> Mes attentes? De peut-être réussir, parce que, dans ce temps-là, je veux dire, en plus de l'intimidation puis tout, la confiance est pas là, l'estime est pas là. Faque là, j'étais comme : « Ben, peut-être que je vais réussir à courir un marathon, là, peut-être ». Faque, dans le fond, c'était ça, mon attente, c'est de : « Ils vont peut-être me faire réussir à gagner assez de confiance, assez d'estime, pour que je réussisse ». (Noémie)

> Mon père, j'ai dit je fais le marathon, que j'ai franchi la ligne, puis lui, y était vraiment comme : « Wow! Tu l'as fait ». On est allés à un restaurant tout de suite après ça. Puis pour lui, c'était vraiment comme voir moi, à 17 ans, faire quelque chose d'aussi grand, c'était quand même très bon. (Éloi)

> Ouais. Je pense qu'elle a commencé à cause de moi, mais en même temps, je sais pas. Mais comme, elle a vu que moi, je courais, puis que ça m'apportait du bien, comme des bonnes choses. (Éloi)

Toutefois, il importe de mentionner que certains mentors ont observé que la famille de certains jeunes, pour ce qui est de leur participation à *EDLC*, ne démontrait que peu ou pas d'intérêt, ce qui n'est pas le cas des jeunes ayant participé à cette recherche. Il reste maintenant à savoir s'il s'agit davantage d'une question de perception de la part des mentors. Autrement, il pourrait s'avérer intéressant d'investiguer les motifs de ce manque d'implication parentale, les répercussions sur le programme, et par quels moyens, si c'est souhaitable, il serait possible de les impliquer davantage.

> Ben c'était bon parce que ma mère m'encourageait tout l'temps, elle venait à chaque course qu'on faisait. (Éloi)

4.1.5 L'efficacité personnelle

Le concept d'efficacité personnelle, emprunté à la psychologie, est un point très important, d'abord pour son lien avec l'estime de soi. Bien qu'il soit possible de se sentir compétent dans un domaine particulier et avoir une faible estime de soi ou à l'inverse, de posséder une bonne image de soi et se sentir incompétent dans un domaine précis (Lecomte, 2004), il est généralement admis qu'un sentiment positif sur le plan de l'efficacité personnelle entraine une image favorable de soi (Bandura, 2007). Selon Lecomte (2004), le sentiment d'efficacité est déterminé par quatre facteurs, soit l'apprentissage social, la persuasion par autrui, l'état psychologique et émotionnel ainsi que l'interaction entre les croyances d'efficacité et la réceptivité de l'environnement. En d'autres termes, une grande partie de sa propre perception d'efficacité est influencée par autrui.

Aussi, selon Lecomte (2004), c'est un concept assez vaste, puisqu'au niveau sportif, par exemple, une personne ayant de bonnes aptitudes au soccer n'excellera peut-être pas autant au hockey. N'empêche que dans le contexte qui nous concerne, la course à pied est à la base de plusieurs sports et permet d'améliorer ses capacités cardiovasculaires.

> Puis le marathon m'a aidée pour ça aussi, là. Je veux dire, la course, t'as ça un petit peu dans tous les sports, un peu, ben, tout ce qui est cardio, en fait. (Noémie)

De plus, est-ce que le fait de se percevoir compétent dans le domaine sportif peut s'appliquer à d'autres domaines ? Selon, Lecomte (2004), il semblerait que ce soit relié aux prédispositions psychologiques et émotionnelles du sujet. Il n'est donc pas simple de répondre de façon univoque à cette question : « En d'autres termes, le sentiment d'efficacité personnelle d'un individu ne concerne pas le nombre d'aptitudes qu'il possède, mais ce qu'il croit pouvoir en faire dans des situations variées. » (Lecomte, 2004 : 2)

Ainsi, l'un de nos jeunes répondants mentionne que lorsqu'il se sent dépassé à l'école, il aime bien se remémorer son expérience :

> Personnellement, c'est, heu... une grande fierté, très, très grande fierté, quand, même dans mes moments de tous les jours, des fois, parce que là j'suis dans la période d'examen, pis des fois j'manque de motivation, des fois j'me dis, euh j'vais pas y arriver, beaucoup d'études en peu de temps, pis c'est, ça peut sembler ridicule, mais ma médaille est précieusement dans mon garde- robe, fait que des fois j'la ressors, j'la regarde, pis j'me dis « bah! si j'sus capable de faire un marathon, j'sus capable d'étudier pour réussir mes examens ». (Noah)

Puis, un autre mentionnera qu'il se sent plus apte à atteindre un but, ce qui semble aller dans le sens des observations de Bandura (2007), pour qui un individu avec un haut sentiment d'efficacité aura tendance à considérer les obstacles comme des défis à relever plutôt que des menaces à éviter.

> Ça prouve quelque chose, ça prouve quelque chose en toi que t'es capable d'atteindre quelque chose, t'es capable de te concentrer puis suivre un but. Tandis que là, si je pense que j'ai pu faire un marathon, y a rien vraiment que je peux me dire maintenant à moi-même que je peux pas le faire, y faut juste de la discipline dans la répétition, on va dire dans les entraînements. (Éloi)

En ce sens, pour faire à nouveau le lien avec le contexte scolaire, il pourrait s'avérer prometteur d'aider le jeune à prendre conscience de sa propre valeur en soulignant sa réussite et en présentant le projet académique comme un défi de plus à surmonter. À ce sujet, Lecompte (2004) souligne qu'un haut degré du sentiment d'efficacité ne va pas nécessairement de pair avec une bonne efficience scolaire, toutefois, il admet que plus le sentiment d'efficacité personnelle est élevé, meilleures sont les prédispositions à appliquer certains apprentissages à d'autres domaines.

> Les entraînements, mettons, par exemple, dans mon cas, c'est pour atteindre New York City puis aller en médecine. Ben, je peux pas me dire que je suis pas capable. J'ai juste à penser qu'il faut que j'aie de la discipline que j'ai appris à *EDLC*, que je peux appliquer cette discipline dans mes études et que, vers la fin, je vais arriver puis je vais être, comme, wow! J'ai réussi. (Éloi)

En effet, selon les témoignages recueillis, l'une des répercussions les plus notables de la participation au programme d'*EDLC* semble être que le jeune prend conscience des efforts qu'il doit déployer pour atteindre son objectif.

> C'est juste nous qui peut s'donner des bâtons dans nos roues, parce que euh, si peu importe le projet que tu vas faire, tu peux y arriver, c'est juste de l'acharnement pis beaucoup, ouais d'entrainement, ou peu t'sais, peu importe c'est quoi le domaine là mais, ouais ça emmène une fierté. (Alexandre)

> Vraiment. Au début, quand je pensais que courir 20 minutes, c'est déjà dur, puis y veulent que je coure un quatre heures (Inaudible), je disais : « Eux, y sont fous! ». Un jeune qui court quatre heures, là. Maintenant, je sais que si je suis capable de faire, y a rien que je peux pas vraiment pas le faire, en mettant l'effort dedans. Mais comme je dis, la plus grande chose, c'est vraiment que maintenant je sais que si je veux faire quelque chose, je vais commencer un petit peu – comment dire – « little by little », puis c'est sûr qu'en rendant jusqu'à la fin, tout va aller bien. (Éloi)

La plupart des jeunes envisagent d'ailleurs très facilement envisager pouvoir se servir de cette leçon dans d'autres sphères de leur vie, ainsi ils parlent d'une capacité accrue à surmonter les difficultés, à ne pas se laisser abattre devant l'ampleur du défi ; ils font également état d'une plus grande confiance en soi et en leurs moyens.

> Pis moi, c'est juste le fait que, t'sais, j'ai trouvé ça le fun quand j'ai réussi le marathon, t'sais j'me suis dit : « y a tellement d'monde qui sont pas capable d'le faire le marathon, ben moi, j'ai été capable », donc y a tellement de possibilités qui s'ouvrent à toi parce que si t'es capable de passer, parce que moi, en sortant, moé pis mon frère, ben plus moi, j'ai jamais couru d'ma vie pis j'ai été capable de faire un marathon, donc j'me suis dit dans n'importe quel projet, on peut y arriver, t'sais si on met tout le 100%. (Alexandre)

Aussi, accepter de participer à l'étude en accordant un entretien est aussi de nature à les aider à prendre conscience en leurs capacités : il s'agirait, selon Vanlede et Phillipot (2006), du rôle de la mémoire autobiographique dans la construction du sentiment d'efficacité.

> «Voilà, les enfants. Moi, j'ai couru un marathon ». Eux, y seraient étonnés, là. Quand même, eux vont voir comme : « Ah, mon père [...] », mais sinon, juste en leur disant que tout est possible, si tu tiens à la discipline, si tu lâches pas, tu vas atteindre quelque chose de si grand qu'un marathon. (Éloi)

4.2 Le sportif social

> Parce que t'sais comme moi j'ai besoin de ça, comme Paul, lui j'pense que y a plus de facilité que moi, exemple, à aller courir tout seul, mais moi j'suis plus comme plus social comme sportif. (Alexandre)

Nous avons déjà abordé le fait qu'à l'adolescence une perception positive du corps contribue au bien-être général (Bandura, 2007). Voyons, à présent, les enjeux d'une perception favorable de soi sur le plan social.

Selon Harter (1998), une image de soi positive serait en mesure d'aider le jeune dans ses relations sociales. Et celles-ci contribueraient, à leur tour, au développement personnel. La pratique sportive, en plus d'aider à améliorer l'image personnelle, se veut aussi un lieu de rencontre et d'échange. Pour Pantaléon (2003), on retrouve dans la pratique sportive un capital social intéressant, qui permet au jeune de vivre des situations sociales diverses, comme des réussites, des déceptions, la collaboration et la négociation, ce qui est de nature à agir sur la socialisation. L'aspect social semble très important pour les jeunes d'*EDLC*, et tous ceux que nous avons rencontrés accordent beaucoup d'importance au fait que l'activité se déroule en groupe :

> C'parce que, comme j'disais, t'sais, exemple, le sport j'trouve que ça remonte beaucoup le moral, pis, moi, c'est drôle à dire, mais quand, exemple, j'cours en équipe, j'encourage tout le monde, pis le fait des encourager pis que ça les aide, ça m'encourage moi-même, pis fait que vraiment c'est ça que j'ai remarqué, ça me, t'sais, comme un genre de transfert d'énergie si on pourrait dire, tandis que quand j'suis tout seul, t'sais j'me motive moi-même, mais c'est pas la même chose. (Alexandre)

Bref, dans cette partie, nous exposerons les éléments en lien avec la socialisation, comme l'importance d'avoir du plaisir, l'aspect groupal et le sentiment d'appartenance.

Ainsi, les jeunes rencontrés dans le cadre de cette étude font souvent référence au plaisir de courir ensemble au sein *d'EDLC*. Pour avoir à maintes reprises entamé un entrainement dans le but de compléter un marathon, nous constatons qu'il peut, en effet, s'avérer difficile de se motiver face au volume d'entrainement que cela représente. Le programme *EDLC* insiste d'ailleurs sur ce point et plusieurs intervenants rappellent aux jeunes que l'on ne s'improvise pas marathonien. Ainsi, le groupe peut assurément agir sur le plan motivationnel et le programme *EDLC* fournit, en quelque sorte, à la fois le prétexte et le contexte. Dans cet ordre d'idées, concernant l'initiative *Marcher pour s'en sortir*, Le Breton, Marcelli et Ollivier (2012) insistent sur l'importance de la structure du programme, qui donne du sens à l'action, et l'effet entrainant de la marche à pied, qui permet de socialiser.

> Ouais. Ils apportaient quelque chose comme, c'est des jeunes avec qui j'ai envie de les voir. Si je dis : « je vais aller courir avec eux », je vais être vraiment plus motivé à aller courir avec eux qu'avec des gens que je connais pas, avec d'autres jeunes, par exemple. Parce qu'en se réveillant le matin, on va dire, si je me réveille lundi, mardi, je m'en vais pour aller courir tout seul, puis là, un matin, je me dis : « j'ai plus envie de courir », là, je peux faire ça. Mais tandis qu'à *EDLC*, y a un groupe, puis je me dis : « Si eux, y se lèvent, pourquoi moi, comme si eux, y vont, pourquoi moi, je peux pas y aller aussi?». C'était vraiment aussi pour te pousser à penser que voilà, eux sont là, je vais pas lâcher, je vais pas arrêter de le faire non plus. (Éloi)

> Là, c'est comme, ça va être le fun si tout le monde court, si tout le monde se parle, on a le fun. Le groupe, c'est vraiment la partie principale. (Éloi)

> Ben, quand chaque fois que je voulais peut-être arrêter, je m'rappelais : « on a du monde ici pour nous aider », pis quand on ralentissait du groupe, y s'étaient là pour rester avec nous, donc on n'était jamais seuls dans la course, on n'était jamais seuls. pis c'tait parfait. (Simon)

> Non, y nous ont tout donné, y nous ont donné de l'équipement, des souliers, des entraineurs pour nous encourager, un plan d'entrainement même sur papier, pis même des récompenses comme Cirque du Soleil, des journées on avait des chips, de la nourriture, même avant nos courses, y nous donnaient de la nourriture à manger des pommes, c'tait l'fun. (Simon)

> Ouais, ouais, on pouvait pas être absents tout le temps, sinon on serait pas prêts pour le marathon pis on pourrait se faire mal en courant le marathon. Donc y fallait aller aux entrainements pour être prêts, certainement prêts pour courir, sinon y nous laisseraient pas… (Simon)

L'aspect ludique de l'activité, soit le fait d'avoir du plaisir en la pratiquant, est une condition *sine qua non* de la participation des jeunes au programme et ce, même si la course ne représente pas toujours le sport le plus excitant pour les jeunes (Bodin *et al.*, 2004).

> C'est vraiment drôle, comme histoire. Pour de vrai. Au début, je détestais. Pour de vrai, courir, ça me faisait suer. Je suis pas capable, je suis pas capable, j'étais pas capable (Noémie)

> Hum, qu'est-ce qui est sûr, c'est j'aurais jamais vu la course, comme que j'la vois aujourd'hui, mais parce que des coureurs, t'en vois partout, mais t'sais, y vont s'arrêter pour t'expliquer sur un coin la course, on s'entend, pis ça m'a jamais intéressé la course, j'me disais, t'sais c'est un sport ridicule, t'sais pourquoi courir, j'me disais tant qu'à ça, cours après un ballon (Alexandre)

Quoi qu'il en soit, le plaisir de courir ensemble semblait manifeste. À ce sujet, les jeunes mentionnent l'esprit de groupe et de collégialité présent lors des entrainements et des courses officielles. Or, déjà en 1978, Sapp et Haubenstricker associaient la motivation des jeunes dans la pratique sportive à la notion de plaisir, à l'amélioration des habiletés et aux bénéfices pour la condition physique. Leurs constats ont, depuis, été validés par plusieurs chercheurs, dont Kindelberger, Le Floc'h et Clarisse (2007) qui ont aussi insisté sur l'importance des relations sociales et qui ont constaté un intérêt accru pour les activités collectives qui permettant aux participants de s'identifier à un groupe.

> Les moments drôles qui se sont passés juste en courant. C'est pas tout le temps, mais quand tu cours puis on se parle, on se parle en groupe, ou on se parle avec les mentors, on rit, on a du bon temps, c'est vraiment, c'est ainsi qu'il m'a vraiment marqué. (Éloi)

> Ah, ben, c'tait l'fun c'était queque chose d'unique. Il faut vraiment l'essayer pour comprendre, t'sé c'tait l'fun, ça valait la peine, chaque matin, certainement. (Simon)

Bref, la nature de l'activité, les personnes avec lesquelles elle est pratiquée, l'environnement et l'ambiance sont autant de variables qui contribuent à la motivation, à la socialisation et au développement personnel des jeunes :

> Les activités de loisirs se révèlent être une niche écologique où la nature de l'activité, les personnes qui y sont impliquées et l'individu lui-même interagissent pour constituer des mécanismes complexes intervenant dans le développement. Elles touchent à tous les aspects du développement de l'individu : cognitif, émotionnel, social et comportemental. Dans les faits, la pratique d'activités physiques est étroitement associée à des bénéfices en ce qui a trait à des niveaux plus élevés d'habiletés sociales, d'estime de soi, d'auto-efficacité et à de meilleures habitudes de vie à la santé. (Gendron *et al.*, 2005)

4.2.1 L'aspect groupal

Tel que mentionné, le plaisir de courir ensemble est primordial, aussi, plusieurs des jeunes et des mentors évoquent l'effet d'entrainement que le groupe opère sur eux :

> Ben, c'est, courir un marathon, au début, j'ai pas vraiment pensé à ça au début, début, parce que j'ai plus concentré sur courir, puis j'ai aussi entendu que c'est courir en groupe. Parce que je sais que réveiller le matin, aller courir tout seul, dans mon cas, c'est vraiment plate, je suis pas capable. Mais là, à courir en groupe, en plus avec mon ami, j'ai pourquoi pas? On va aller courir ensemble. En plus, comme je disais, un groupe, un groupe c'est tout le temps… (Éloi)

> Puis hum, sinon c'est là où j'ai vraiment découvert la course, fait que j'peux intégrer la course que j'trouve que c'est un bon sport, sauf que c'est juste en

> groupe que j'aime, parce que individuel, j'trouve que c'est, que c'est difficile, pis c'est long, pis... sinon à part de ça, j'pratique aucun autre sport en particulier, mais toutes les autres sports, j'peux dire que j'aime, t'sais exemple le badminton, ou bien... j'ai essayé d'y aller, mais j'aime bien, la boxe moins, mais sinon... (Alexandre)

Le groupe peut s'apparenter, dans plusieurs cas, à un levier qui agit sur la motivation et au sein duquel les encouragements réciproques aident les participants à persévérer (Ledent *et al.*, 1997). Ainsi, comme le soulignent Kindelberger, Le Floc'h et Clarisse (2007), le contexte social, c'est-à-dire que l'activité soit pratiquée en groupe ou non, et les caractéristiques des participants sont les éléments le plus souvent considérés par les jeunes. Ce constat rejoint la pensée de Fodimbi (2008), qui fait état de la pratique sportive comme étant un lieu privilégié de rencontres et d'échanges, et de Pantaléon (2003), pour qui le sport offre un très grand potentiel relationnel.

> T'sais quand qu'y ont dit « la course n'est pas finie quand le dernier n'est pas rentré », c'est vraiment ça qui m'a cliqué, parce que quand on faisait le marathon, ben on était, j'pense que j'étais le seul jeune, y avait trois quatre mentors qui m'entouraient, j'étais vraiment bien entouré pis on a fini en groupe, c'était super, donc moi c'est vraiment l'aspect esprit d'équipe, là, c'est wow. (Noah)

Il n'y a pas que les encouragements qui entrent en jeu. En effet, partager un objectif commun représentant un défi et éprouver des difficultés à l'atteindre, être témoin des moments de vulnérabilité des autres participants sont des aspects qui permettent aussi au jeune de se normaliser et d'accepter ses propres difficultés. Tout cela contribue au processus de socialisation en amenant l'adolescent à « se dégêner » et à acquérir plus de confiance en soi (Le Breton, 2003).

> Ça peut paraitre assez égoïste ce que j'vais dire, mais t'sais on encourage le monde, mais t'sais pour avoir aussi un retour, parce que c'est le fun de voir les autres, t'sais let's go gang on est capable, que tout le monde, même moi, j'des fois j'encourage le monde même si dans le fond je suis découragé, mais juste pour qui dit y a quelqu'un ok gang on est unis on est une équipe, faque là y dit ça à voix haute pis ok ok, notre esprit d'équipe c'était notre point fort, on est

> pas les meilleurs, t'sais on est dans la norme, dans le groupe 2, on est capable de courir dans le groupe 1, mais notre esprit d'équipe... (Noah)

> M'affirmer. Oui, m'affirmer, si jamais il y a quelque chose, t'sais, par rapport à l'intimidation. T'sais, en quelque part, il faut s'affirmer, pis prendre sa place, pis ça marche pas quand t'es gênée... (Noémie)

Or, même si dans la plupart des cas, le groupe a eu un effet positif sur la motivation des jeunes, la structure du programme, qui divise les participants en cohortes selon leur vitesse de course, produit parfois l'effet inverse. Bien qu'il soit logique de séparer les groupes selon leur allure de course, cela encourage une classification en fonction des attributs et de la capacité physique (Goñi et Zulaika, 2001 ; Bégarie *et al.*, 2011). Ces cohortes, qui sont des sous-groupes à l'intérieur du groupe, peuvent être perçues selon deux perspectives différentes, soit de l'intérieur et de l'extérieur. En d'autres mots, on fait ou ne fait pas partie d'un sous-groupe particulier. Il s'agit d'une des craintes formulées par Gasparini (2005) et Duret (2009, 2012), à savoir la propension du sport à classifier les participants en fonction des performances individuelles. Cette idée rejoint une des réticences énumérées par Laure (2008) dans un article sur les valeurs et les contradictions du sport : l'aspect inclusif versus l'aspect exclusif de la pratique sportive. Ainsi, dans certains cas, le groupe agit plutôt comme un frein, notamment lorsque les jeunes tombent dans le piège de la comparaison à outrance (Duret, 2009, 2012).

> Ouen. Dans la... au début, c'était comme tout le monde essayait de se connaître, mais vers la fin, quand on s'est transformés en groupe, selon moi, quand on s'est transformés en groupe, c'est vraiment en groupe que les gens se parlaient le plus. Donc, par exemple, la cohorte A, la première cohorte, ben, c'était vraiment juste nous qui se parlaient entre nous, là. (Éloi)

> Peut-être des petites cliques qui se forment. Oui. Je pense que, ben là, je veux pas parler méchamment, là, mais je veux dire, c'est comme, oui, c'est uni, mais c'est pas comme si c'était vraiment une grande famille. Ben, un peu. Un peu, oui, c'est sûr. Mais en même temps. Mais un peu pareil. Comme admettons, moi, j'étais dans le groupe 3, j'ai pas parlé souvent avec des gens du groupe 1. Malheureusement. Mais, t'sais, ça aurait été l'fun que... (Noémie)

Les deux niveaux de comparaison le plus souvent mentionnés sont en lien avec l'image de soi ou concernent les aspects plus occultés de la pratique sportive, comme la compétition et l'impératif de performance (Duret, 2009). Cet état de fait pourrait être attribuable à la structure du programme, qui en faisant d'un sport individuel une pratique collective, alors que tous ne sont pas au même niveau, contribue à mettre en scène ces éléments comparatifs. Il peut donc s'avérer pertinent d'insister sur le fait que le « chrono » est moins important que la réalisation et que franchir la ligne d'arrivée d'un marathon représente en soi déjà un bel accomplissement (Le Breton *et al.*, 2012).

> Pis surtout, j'ai l'impression que les jeunes ont de la misère, pis c'est que, c'est pas, y faut pas se regarder face à tout le monde parce que tu regardes, exemple, y a du monde étant donné qu'ils ont un surplus de poids, ben là y se dit : « ben t'sais, j'pourrais jamais être dans le groupe un, faque j'suis pas bon », pourtant c'est pas ça qui faut qu'y voient, c'est vraiment un objectif personnel. (Alexandre)

4.2.2 Le sentiment d'appartenance

L'interaction est au centre du processus relationnel, on peut donc présumer que les échanges sont nombreux à l'intérieur d'un groupe. Après tout, le groupe n'est-il pas davantage que la somme de ses participants (De Visscher, 2006) ? De plus, les groupes auxquels on choisit d'adhérer sont révélateur de nos intérêts et, plus largement, de notre personnalité (Pilote, 2003). Le sentiment d'appartenance constitue, selon Breton (1994), un processus par lequel le jeune s'identifie à un groupe ou à une communauté, en fonction d'affinités communes :

> D'une part, la façon dont les individus se conçoivent eux-mêmes dépend, en partie, des caractéristiques structurelles et culturelles des groupes auxquels ils appartiennent ; d'autre part, ce qui définit le groupe - l'identité collective - est, en partie, le résultat des relations entre les individus qui en sont membres et leurs activités communes. (Breton, 1994, p. 59).

Voici les propos d'un jeune à ce sujet :

> Parce que nous, où est-ce qu'on habite, c'est un quartier quand même, t'sais Montréal, c'est un beau coin, OK ? C'est pas juste du mauvais comme tout le monde dit, mais ça a donné comme ça, mais toutes mes personnes que, mon entourage était très sportif comme moi pis de venir et voir à *EDLC* qu'y a tellement de sportifs dans le fond qui font la même chose que toi, ça m'a beaucoup touché, parce que j'me dis, au moins j'suis pas le seul à m'entrainer. (Alexandre)

Qui plus est, pour Pilote (2003), le sentiment d'appartenance agit à titre de lien entre la dimension sociale ou collective et la sphère plus personnelle de l'individu. Pour cet auteur, l'appartenance à des groupes joue un rôle clé dans la construction identitaire. Selon une étude menée par Pilote, les jeunes mentionnent comme principales catégories d'appartenance la famille, les amis, l'école, la participation sociale (notamment sportive) et l'appartenance culturelle, politique et religieuse. Selon cette étude, le sentiment d'appartenance permet d'entrevoir la construction identitaire des jeunes à travers les groupes auxquels ils s'identifient. Ces catégories, précise l'auteur, n'englobent pas toutes les balises de la construction identitaire des jeunes, qui est éminemment complexe, mais elles mettent de l'avant les domaines d'activités qui sont chers aux jeunes (Pilote, 2003).

> Les autres amis que eux, sont pas mal plus sur le party pis t'sais, c'est un autre monde, que eux peuvent pas comprendre, pis c't'avec ici que j'peux parler d'entrainement, que j'peux pas avoir les mêmes conversations qu'avec eux, parce que… (Noah)

> Vraiment comme, t'sais, on m'a dit que vient un temps, c'est un programme *EDLC*, tu vas courir seul avec un mentor. C'est comme seul avec un mentor, comme je peux courir seul avec mon ami, ou comme seul avec quelqu'un que je connais déjà. Tandis que là, on dit : « Viens-t'en courir avec un groupe de jeunes comme toi ». (Éloi)

Étudiants dans la course, qui ne se présente pas comme un club de course ou une équipe sportive, agirait sur deux volets du sentiment d'appartenance. On pourrait considérer cette activité en tant que loisir, le plaisir de courir ensemble est manifeste

et les jeunes sont libres d'y participer. Aussi, dans une optique plus large, les jeunes devenus coureurs s'identifient à la communauté des coureurs, ce qui semble correspondre au niveau culturel du sentiment d'appartenance développé par Pilote (2003).

> Ouais, certainement, j'ai couru un marathon, ça pris un an d'entrainement, ouais, certainement, toujours l'élève *d'EDLC*. J'ai encore mes affaires de course que j'porte quand j'cours dehors, quand y fait froid, j'ai encore mes chandails, d'course. (Éloi)
>
> Oui, y me semble que quand on fait, exemple, les marathons, peu importe, là tu vois un monsieur qui, qui bon qui est fatigué, tu y donnes une tape dans le dos, pis là y est content, t'sais, ben ça r'monte le moral, pis ça montre à quel point, t'sais, t'es bon pis... ça m'aide à continuer... (Alexandre)

La présence des pairs semble aussi être à l'origine de l'engagement des jeunes. Ceux-ci se montrent curieux de ce qui se passe dans les autres écoles et apprécient de se retrouver avec d'autres personnes qui partagent les mêmes intérêts qu'eux (Kindelberger *et al.*, 2007). Comme le mentionne Le Breton (2005 : 6) : « La culture des pairs supplante aujourd'hui celle des pères, la transmission s'efface devant l'imitation. Il faut dès lors être à la hauteur du regard des autres, [surtout] ceux de sa classe d'âge. »

> J'ai bien apprécié (Inaudible) qui rendait chaque journée un peu plus drôle avec les commentaires. Juste lui parler, c'est quand même drôle. C'est déjà (Inaudible), on n'était pas gênés de se parler, on était vraiment à l'aise, on se parlait, on se parlait de qu'est-ce qui se passait à l'école, on se parlait qu'est-ce qui se passe à l'école, la course. On est devenus comme des amis en groupe. (Simon)
>
> C'est quand même, le contact entre nous, comme en groupe, quand on se voyait, c'était bien, on se parlait. En plus, comme on était dans des écoles différentes, on voulait tout le temps se raconter qu'est-ce qui se passait dans les écoles, on avait quand même de la communication. (Éloi)
>
> Ouais. Ils apportaient quelque chose comme, c'est des jeunes avec qui, j'ai envie de les voir. Si je dis : « Je vais aller courir avec eux », je vais être

> vraiment plus motivé à aller courir avec eux qu'avec des gens que je connais pas, avec d'autres jeunes, par exemple. (Éloi)

Enfin, le fait que les jeunes trouvent le soutien dont ils ont besoin et qu'ils soient prêts à s'épauler semble contribuer également au sentiment d'appartenance et accroit la motivation. En effet, celle-ci, dans le contexte sportif, serait intimement reliée au sentiment d'appartenance (Gillet *et al.*, 2008). Déjà en 1981, Provost avait souligné, pour encourager l'engagement et le sentiment d'appartenance des jeunes, l'importance de créer des occasions de collaboration au sein de la pratique sportive.

> Ouais, ben moi, le groupe, même, parce que tout le monde s'encourageait entre eux, tout l'monde parlait pendant la course, donc quand il pleuvait dehors, tout le monde parlait donc ça diss...ça faisait distraire un peu des conditions dehors. Pis comme, mon mentor disait toujours : « c'est toujours des conditions idéales ». (Simon)

En somme, l'aspect le plus saillant du sentiment d'appartenance des jeunes que nous avons rencontrés semblait lié à la pratique sportive comme telle, mais d'autres avenues mériteraient d'être explorées. Par exemple, est-ce que les jeunes entrevoient un début d'amitié avec leurs compagnons de course ? Si nos données laissent transparaitre le plaisir de courir ensemble, l'importance des relations sociales semble plus mitigée.

> S'ils ont apporté quelque chose pour moi, en tant que les jeunes, je pense, selon moi, dans mon cas, c'était pas vraiment, ils étaient là, on courait ensemble, on est devenus des amis, mais c'est pas comme eux, ils avaient un impact sur ma vie, ils ont pas vraiment changé quelque chose après que j'ai fini ce programme. (Éloi)

> Je sais pas comment dire ça, c'est pas des, je dis pas ça méchamment, là, je veux dire, c'est pas des amitiés qui, let's go, (inaudible) qui vont rester tout le temps. (Noémie)

> Pis quand les personnes sont dans ton école, t'es pas mal forcé de les voir un moment donné... mais non, durant l'entrainement, oui je côtoyais des personnes *d'EDLC*, j'leur parlais souvent, euh des fois j'm'en allais m'entrainer en dehors *d'EDLC* avec eux, mais qu'est-ce que je trouve un peu

> dommage que depuis que ma cohorte a été finie, ben tout le monde de ma cohorte ont mystérieusement disparu. (Noah)

Le Breton (2003), dans un essai sur l'escalade, suggère de réunir les jeunes autour d'un objectif commun et de les encourager à travailler ensemble pour atteindre ce but, ce qui aura pour effet de raffermir les liens entre eux. Pour Cusset (2007), le sport est une production sociale. Par conséquent, c'est un lieu de rencontres et d'échanges, mais pour que la pratique sportive puisse générer du lien social, elle doit impérativement faire sens pour ses participants.

4.2.3 La vie familiale

> Ben c'était bon parce que ma mère m'encourageait tout l'temps, elle venait à chaque course qu'on faisait. (Simon)

Nous avons choisi d'aborder la vie familiale même si, à première vue, dans le cas qui nous occupe, son influence est plus difficile à cerner. En fait, la famille demeure une des premières instances de socialisation (Singly, 2006 ; Pilote, 2008). Dans une perspective sportive, c'est d'abord sur le plan de l'exemple que l'influence serait palpable. À ce sujet, un des jeunes nous a mentionné qu'après avoir appris que sa mère avait déjà pratiqué la course à pied, il avait eu envie de s'y mettre et de faire mieux qu'elle :

> J'ai entendu que ma mère était coureur, donc quand elle était adolescente. Donc je voulais devenir mieux qu'elle en courant un marathon.T'sé. C'est ce que j'ai fait...(Simon)

Or, une étude menée par Ledent en 1997 conclut que les enfants de parents sportifs risquent de manifester plus d'intérêt pour la pratique sportive. Mais l'influence ne s'exerce pas uniquement dans la relation parent-enfant, et des jeunes mentionnent avoir eux-mêmes inspiré d'autres personnes à pratiquer une activité physique. Ainsi,

un jeune devient un exemple pour sa sœur et un autre influence son frère à tenter l'expérience à son tour.

> Ouais. Je pense qu'elle a commencé à cause de moi, mais en même temps, je sais pas. Mais comme, elle a vu que moi, je courais, puis que ça m'apportait du bien, comme des bonnes choses. (Éloi)

Enfin, dans les exemples qui concernent notre échantillon de jeunes coureurs, le fait de pouvoir compter sur l'appui familial semble s'inscrire comme un élément facilitateur et essentiel pour la motivation à se rendre jusqu'au bout du défi. Certains vont même jusqu'à mentionner qu'un encadrement déficitaire à la maison pourrait être une cause, parmi tant d'autres, d'abandon.

> Le problème, c'est l'encadrement. Peut-être que ça soit à la maison ou c'est peut-être le mentor, j'le sais pas, parce que comme j'ai connu du monde que moi-même j'motivais, pis j'tais capable d'le saisir, pis qui réalisaient que oui t'sais, que quand j'venais courir, que j'voyais qui étaient content d'me voir, c'est soit à la maison, j'le sais pas, mais c'est important de bien encadrer parce que quand t'es là, quand t'es pour parler à un jeune, faut pas que, ça sert à rien d'être trop strict, faut que tu sois capable de comprendre qu'est-ce qui vit, faut que tu saches ce qui vit en ce moment pis trouver des bonnes solutions sans être trop rude, mais d'y aller tranquillement pis d'l'amener à quelque chose, c'est ça, à mon avis c'est qu'y a un problème d'encadrement, qu'y a un problème quelque part, j'le sais pas… (Alexandre)

> Mais le fait que ma mère était pas tellement étonnée, parce qu'elle m'a dit que « Moi, je sais que t'es tout capable de faire. Alors, pour moi, t'as fait le marathon, je savais que tu pouvais faire ça ». Pour elle, c'est pas quelque chose comme « oh, wow! Tu l'as fait. Moi, je pensais pas que t'allais pas le faire ». Pour elle, je suis tout capable de faire. Elle a dit : « T'as fait ça, c'est bien. Je suis vraiment fière de toi, tu peux faire n'importe quoi, je te le dis ». (Éloi)

Dans cet ordre d'idées, un jeune raconte fièrement comment sa famille a souligné sa réussite et un autre parle de la fierté que ses parents ont éprouvée.

> Mon père, j'ai dit je fais le marathon, que j'ai franchi la ligne, puis lui, y était vraiment comme : « Wow! Tu l'as fait ». On est allés à un restaurant tout de

> suite après ça. Puis pour lui, c'était vraiment comme voir moi, à 17 ans, faire quelque chose d'aussi grand, c'était quand même très bon. (Éloi)

Évidemment ce ne sont pas tous les parents qui réalisent de prime à bord l'ampleur du défi qui attend leur enfant. Un mentor mentionne d'ailleurs la pertinence de les rencontrer au début du programme pour leur exposer l'envergure de l'objectif du programme. Il souligne qu'au passage, on pourrait tenter de les impliquer et de s'en faire des alliés :

> Il y en a des parents qui sont bien sportifs, mais ce que j'ai remarqué, durant tous les trois ans, il y a quand même pas beaucoup de parents qui se sont impliqués carrément aux courses, puis tout ça. C'était rare, les familles qui venaient encourager les jeunes. C'est ça que j'ai trouvé désolant. Peut-être trouver une façon pour impliquer plus les parents. Mais là, je pense à ça, t'sais, il y en a, les parents qui vont jamais venir, peu importe. Mais je pense, à la longue, ça aiderait beaucoup plus de jeunes que ça ferait de tort. Mais impliquer plus les parents, oui. (Pierre)

Sur ce dernier point, mentionnons que les participants sont, pour la plupart, des adolescents dans la fleur de l'âge, une étape du développement où l'on cherche souvent à s'affranchir du milieu familial et à développer son individualité, comme le mentionne Singly (2006). Cet auteur souligne également l'aspect tumultueux des relations entre parents et adolescents. Les jeunes interviewés semblent donc apprécier, certes, le soutien parental, mais pourraient se montrer plus réticents à une implication plus grande de leurs parents.

> Les parents forment des perceptions relatives à la compétence de leur enfant ou à la pertinence de l'activité sportive. Ces croyances sont à l'origine d'un traitement différencié, certains enfants étant plus soutenus, encouragés ou guidés que d'autres. Ces comportements peuvent générer à leur tour des émotions ou une motivation particulière chez l'enfant, variables déterminantes de son investissement sportif. (Bois et Sarrazin, 2006 : 9)

Ainsi, les adolescents semblent ambivalents dans le rapport qu'ils entretiennent entre le sport et leur famille. Ils auraient besoin de son soutien et de son encouragement,

mais se serviraient aussi de la pratique sportive comme d'une stratégie d'individuation, voire comme une façon de s'affranchir du milieu familial (Singly, 2006).

4.3 L'intégration sociale par le sport

Plusieurs études s'attardent sur l'intégration sociale à l'aide de la pratique d'activités physiques et/ou sportives. Gasparini (2005) et Debanne-Lamoulen (2011) mentionnent, par exemple, que le sport est régulièrement utilisé comme outil pour prévenir la violence dans les quartiers sensibles. L'objectif est assez simple : il est question de sortir les jeunes de la rue et de les occuper, ainsi, ces adolescents apprennent à laisser de côté leurs différends et s'unissent dans une cause commune. Gasparini et Vieille-Marchisset (2008) soulignent, pour leur part, que le sport est une pratique de plus en plus utilisée comme outil d'intervention, s'inscrivant parfois dans le champ des politiques sociales. Dans cet ordre d'idées, Koebel et Falcoz (2005) se questionnent à savoir si dans un objectif avoué d'intégration, les apprentissages de la pratique sportive peuvent réellement s'appliquer à d'autres domaines, et si c'est bien le cas, selon quels mécanismes. Enfin, Fodimbi (2008) approfondit cette réflexion en s'interrogeant sur la véritable fonction du sport : est-ce un moyen d'intégration et/ou un outil de normalisation ?

Une constante que l'on retrouve dans les travaux des chercheurs issus du domaine de la sociologie du sport est que malgré les questionnements qui persistent, le sport est présenté en tant que moyen d'intégration auprès des populations marginalisées. Schnapper (2007) explique les finalités de ce processus. Selon l'auteur, l'objectif de ces programmes, souvent élaborés par l'État ou des organismes subventionnés et qui ont comme mission d'intégrer les populations marginalisées, serait surtout stratégique. En définitive, ils serviraient, comme le souligne de Gaujelac (2009), à

atténuer les effets d'une société qui peine à intégrer tous ses membres et permettraient d'occulter des réalités qui dérangent. Le Breton, Marcelli et Ollivier (2012), pour leur part, se montrent un peu plus nuancés et reconnaissent l'utilité de ces programmes. Pour ces chercheurs, de telles initiatives peuvent s'avérer très profitables pour les jeunes qui éprouvent des difficultés dans le champ social, qu'elles soient scolaires ou relationnelles.

Ainsi, les propos recueillis auprès de nos répondants suggèrent, comme nous l'avons exposé, que d'avoir participé au programme *EDLC* est de nature à laisser une empreinte sur le plan personnel et sur celui de la socialisation. Mais qu'en est-il dans une perspective davantage axée sur l'intégration sociale ? Selon cette optique, nous avons choisi de considérer les difficultés reliées au fait d'être jeune aujourd'hui (Tourrilhes, 2008) sans toutefois basculer dans un discours plus spécifique à la marginalisation (Parazelli, 2002). Des programmes comme *Marcher pour s'en sortir* s'adressent surtout à des jeunes qui éprouvent de grandes difficultés (Le Breton *et al.*, 2012) et ont des visées intégratives qui passent, notamment, par le développement d'une plus grande confiance en soi. En ce sens, *EDLC* s'inscrit aussi dans ce courant d'intégration sociale et souhaite permettre aux jeunes de prendre conscience de leur plein potentiel. *EDLC* se positionne également dans une logique de persévérance scolaire, un enjeu souvent associé à la difficulté d'intégration. Il importe de mentionner, dans le cas des jeunes que nous avons rencontrés, qu'aucun d'eux ne se considérait en difficulté scolaire au moment des entretiens. Nous reviendrons sur ce point.

Bref, le sport est souvent associé à l'apprentissage des règles, à la discipline et à l'effort physique (Garparini, 2005). Par ailleurs, Gasparini et Vieille-Marchisset (2008) se questionnent sur l'utilité du sport dans une perspective sociale : sert-il uniquement à instaurer l'habitude de se conformer aux règles ? Clément (2000) soulève la question de savoir si l'insertion se fait par le sport ou dans le sport. Pour

revenir au contexte de notre recherche, nous avons donc fait valoir l'importance que revêt l'aspect social et nous verrons plus loin les particularités associées au mentorat et à l'accompagnement. Mais pour l'instant, attardons-nous aux éléments associés à l'intégration sociale qui sont ressortis des entretiens. Ainsi, dans la présente partie, nous aborderons des éléments d'analyse en lien avec l'intégration sociale, soit la persévérance scolaire, l'apprentissage de la discipline et de la persévérance, puis le marathon comme métaphore de vie, avec la question de la transférabilité et du rite de passage.

4.3.1 La persévérance scolaire

Il existe toute une panoplie de programmes qui ont comme objectifs d'encourager la persévérance scolaire et d'améliorer les compétences personnelles des jeunes qui les fréquentent. Il y est généralement question d'améliorer les aptitudes scolaires et de diminuer les problèmes de comportement (Kremer *et al.*, 2015). Ainsi, en considérant le volet de la persévérance scolaire, une méta-analyse dirigée par Kremer (2015) démontre, en ce qui concerne, par exemple, l'amélioration des résultats académiques, que 93,6% de ces programmes mentionnent ce point parmi leurs objectifs, mais que seulement 15,4% de ces initiatives ont réellement un impact en ce sens.

EDLC s'inscrit ouvertement dans une optique de persévérance scolaire, et même si aucun des jeunes interviewés ne s'estimait en difficulté scolaire au moment des entretiens, il serait simpliste d'entrevoir la question de la persévérance scolaire uniquement selon des résultats académiques. En effet, selon une étude dirigée par Lessard (2009), plusieurs facteurs peuvent avoir une incidence sur la persévérance scolaire et le rendement académique comme, par exemple, l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle et l'environnement social. Pour Debanne-

Lamoulen (2011), le sport et les arts seraient de bons moyens pour compenser la dévalorisation liée à l'école chez les élèves en difficulté.

> J'ai juste à penser qu'il faut que j'aie de la discipline, que j'ai appris à *EDLC*, que je peux appliquer cette discipline dans mes études et que, vers la fin, je vais arriver puis je vais être comme wow! J'ai réussi. (Éloi)

Dans cet ordre d'idées, certains jeunes nous ont mentionné que leur passage à *EDLC* les avait beaucoup aidés à développer leur confiance en soi : ils se montrent désormais plus disciplinés et plus enclins à persévérer, en plus de croire davantage en leurs propres moyens. Un participant affirme avoir plus d'énergie et une concentration accrue sur les bancs d'école :

> Ben l'effet que le sport a sur l'humain, que t'sais ça le rend plus positif, y est plus joyeux, ben t'sais, ça l'a une grande influence sur mes études, parce que t'sais, en partant en classe, j'écoutais plus, c'est sûr que des fois j'étais fatigué à cause des entrainements, mais à la majorité du temps, j'écoutais, j'étais concentré, j'étudiais, pis t'sais, j'étais agréable à l'école, souriant... comparativement à avant que j'étais un peu plus maussade, des fois j'avais l'air d'un zombie avant que je commence le sport... (Alexandre)

Aussi, du point de vue de l'intégration sociale, la réussite scolaire est souvent perçue comme un gage d'intégration réussie ; à l'inverse, l'échec scolaire augmenterait les risques de désaffiliation sociale (Tourrilhes, 2008). Ainsi, la réussite scolaire contribuerait à édifier, chez les jeunes, une image positive de soi (Pronovost, 2003). Comme nous l'avons mentionné, les jeunes interviewés ne s'estimaient pas en difficulté scolaire, ce qui ne veut pas dire que d'autres jeunes du programme ne l'étaient pas. Il aurait assurément été intéressant de rencontrer des jeunes considérés comme plus à risque de décrocher pour mieux cerner l'influence de leur participation à *EDLC* sur leur parcours académique. Ainsi des questions demeurent en suspens, notamment : est-ce que le fait de se valoriser dans une activité parascolaire est susceptible d'encourager les adolescents à persévérer et à améliorer leurs résultats scolaires ? En d'autres mots : est-ce qu'une image favorable de soi acquise dans un

autre domaine peut avoir des répercussions positives à l'école ? Les résultats que nous avons obtenus suggèrent que l'expérience est de nature à exercer une influence bénéfique à l'école. En effet, les jeunes mentionnent avoir fait l'apprentissage de la persévérance et ils ont aussi appris l'importance de déployer les efforts nécessaires pour atteindre un objectif (Le Breton *et al.*, 2012).

> Par exemple, les tests qui arrivent, les finals, au Cégep, je vais pas commencer à étudier la semaine d'après, moi, je commence d'étudier dans deux semaines, donc deux, trois semaines avant les finals. Donc, j'étudie, je révise toutes mes matières, je sais qu'en faisant ça, rendu à la fin, je vais pas me planter. (Éloi)

Selon les propos des participants interviewés, dans les moments de doute, ils aiment bien se rappeler leur réussite, et cela les incite, généralement, à ne pas abandonner ce qu'ils ont entrepris. Ainsi, l'un des jeunes se dit plus motivé à l'école, un autre précise que grâce à son accomplissement, il se sent plus en confiance pour affronter d'autres défis et, même, plus enclin à encourager les autres :

> C'est plus aider le monde, genre rappeler au monde qui ont une chance à faire queque chose y va jamais avoir une situation qu'y faut rester planté, et helpless, qu'on pourrait dire. Je donne toujours un peu d'espoir. T'sé, n'arrête pas, ne quitte pas, même si, spécialement à l'école, si quelqu'un coule un examen, j'vais dire « ben t'inquiète pas, t'as encore une autre chance, ta vie n'est pas terminée, réessaye plus fort, étudie plus fort, niaise pas dehors. » (Simon)

Enfin, un dernier point qui peut, en contexte académique, s'avérer bénéfique pour les jeunes, se situe sur le plan de l'amélioration des aptitudes physiques et sportives. En effet, à l'école les cours d'éducation physique peuvent représenter une source d'anxiété pour certains jeunes qui ont peur de ne pas être à la hauteur (Goñi et Zulaika, 2001). Or, le fait d'avoir franchi la ligne d'arrivée d'un marathon, sans être nécessairement un gage de réussite dans d'autres sports, représente tout de même un bel accomplissement sportif qui apporte une certaine reconnaissance :

> Oui, oui. Ça, j'ai aimé ça. Puis, oui, oui. Puis, même mon directeur, je sais pas, je peux pas dire qu'il est (inaudible), là, je sais pas ce qui se passe, lui, dans sa tête, par rapport à moi. Mais des fois, il parle de moi, puis il dit, je passe à côté de lui pendant qu'il parle, puis il dit : « Ah! Ça, c'est l'athlète ». Même, il l'a dit récemment, là, comme ça m'a suivie toute l'année. Faque je trouve ça drôle, puis en quelque part, c'est le fun. J'aime pas ça me vanter, là. J'ai pas crié sur le toit que j'ai couru un marathon, mais je veux dire, c'est le fun pareil. (Noémie)

4.3.2 Discipline et persévérance

Dans une optique d'intégration sociale, plusieurs auteurs ont réfléchi à la finalité de la pratique sportive. Selon certains, le sport serait un bon moyen d'inculquer le respect des règles aux jeunes, de les habituer à une certaine discipline (Gasparini, 2005). Sous l'angle de cette conception fonctionnaliste, le sport est surtout employé comme outil de normalisation (Naja, 2005). Nous avons déjà abordé, dans une perspective plus personnelle et sociale, les retombées de la pratique sportive, notamment les répercussions de la participation à *EDLC* pour les jeunes qui nous ont accordés un entretien. Ajoutons à cela que dans une société individualiste où le mérite personnel explique souvent à lui seul le succès ou l'échec (Duret, 2009), il n'est pas rare d'entendre qu'il faut travailler fort pour atteindre ses buts. En ce sens, Gasparini (2005) se questionne à savoir si l'enseignement de la pratique sportive est propice à inculquer la discipline aux jeunes sportifs. L'échantillon dont nous disposons suggère fortement que les jeunes ont appris, à travers leur participation à *EDLC*, les rudiments de l'autodiscipline et de la persévérance et qu'ils arrivent même à envisager être en mesure de les mettre à profit dans d'autres domaines.

> C'est vraiment, comme, c'est *EDLC* qui m'a montré comme que c'est avec la discipline, puis tu vas avoir les résultats vers la fin, et ça va pas être aussi dur. (Éloi)

> J'ai juste à penser qu'il faut que j'aie de la discipline, que j'ai appris à *EDLC*, que je peux appliquer cette discipline dans mes études et que, vers la fin, je vais arriver puis je vais être, comme, wow! J'ai réussi. (Éloi)

Ainsi, ils sont plusieurs à mentionner des éléments que l'on pourrait relier à la persévérance et à la discipline, comme l'importance de déployer les efforts nécessaires pour atteindre ses objectifs, de ne pas abandonner, de surmonter les obstacles, de mener à terme les projets entamés, de la volonté et de la fierté du devoir accompli. Ces réflexions rejoignent les observations de Le Breton, Marcelli et Ollivier (2012) qui insistent sur l'importance de faire adhérer les jeunes à la démarche de l'éducation par l'effort.

> Ça m'a appris qu'on peut tout accomplir, si on veut vraiment le faire, il faut vraiment mettre l'effort à ce qu'on veut faire, pis tout est possible. (Simon)

> J'avais pas ça avant, c'était juste genre, par exemple, pour un test, (Inaudible) juste étudier vers la fin. C'est comme pour dire pour le marathon, je vais juste m'entraîner la semaine d'avant. Les gens qui font ça, là, après une heure, je pense ça va mal. Tandis qu'*EDLC* m'a montré que si tu, t'es pas obligé de faire beaucoup, beaucoup, mais si tu fais un peu, un peu, avant, vraiment avant ton, ce que tu veux faire, rendu à ton test ou à ta course ou ton examen ou je sais pas, tu vas voir que c'est vraiment facile, parce que tu t'es entraîné pendant tellement de temps, tu faisais ça depuis tellement longtemps. (Simon)

Enfin, bien qu'il soit difficile de déterminer que certains apprentissages effectués en contexte sportif soient transférables à d'autres domaines (Koebel et Falcoz, 2005), les résultats que nous avons obtenus auprès des jeunes répondants suggèrent que, dans une perspective axée sur l'intégration, les leçons tirées de leur expérience ont une portée qui dépasse le cadre purement sportif. Ce constat se confirme particulièrement en ce qui a trait aux prédispositions à persévérer et à se discipliner pour atteindre ses objectifs.

> Mais là, je me suis dit que, je me suis pris en main, puis j'ai dit que j'ai commencé quelque chose, puis j'abandonne pas qu'est-ce que j'ai commencé. (Éloi)

4.3.3 Le marathon comme expérience de vie

Que reste-il de cette expérience après avoir finalement franchi la ligne d'arrivée du *Marathon de Montréal* ? Est-ce que les apprentissages acquis lors de cette activité sportive peuvent s'appliquer à d'autres domaines ? Les effets de la participation de ces jeunes au programme sont-ils visibles dans la vie de tous les jours ? Dans un contexte spécifique d'enseignement, Perrenoud (2002) émet le constat selon lequel les connaissances acquises par les élèves à l'école seraient surtout utilisables dans le milieu scolaire en tant que tel. Autrement dit, il y a ce qu'on apprend à l'école et il y a la vie hors de celle-ci. Mais il y a de ces expériences marquantes, dans la vie, qui laisseront tout de même, selon Le Breton, Marcelli et Ollivier (2012), une empreinte et qui maintiendront une influence manifeste sur tout le parcours de l'individu.

> Oh, c'tait finalement terminé, j'ai couru un marathon, j'pourrai en courir un autre si j'veux… T'sé, tout est possible. (Simon)

Nous avons déjà abordé le fait que les jeunes qui nous ont accordé un entretien entrevoient certains effets de leur participation au programme dans leur quotidien, comme avoir plus d'énergie, être en meilleure santé, être plus alerte à l'école et avoir une meilleure capacité à déployer les efforts nécessaires pour atteindre un objectif. Dans cette section, nous verrons plus spécifiquement l'épineuse question de la transférabilité et nous développerons l'idée selon laquelle c'est d'abord et avant tout le fait que le marathon puisse s'apparenter à un rite de passage, qui exerce une influence dans la vie des sujets.

A) La question de la transférabilité

La question de savoir si les apprentissages réalisés à l'intérieur du cadre sportif peuvent également s'appliquer à d'autres domaines ne fait pas l'unanimité dans les recherches sur la pratique sportive comme moyen d'intervention sociale. Des auteurs comme Koebel et Falcoz (2005) se montrent plutôt sceptiques quant à cette

possibilité. Et d'autres chercheurs, associés au courant de la sociologie du sport, comme Gasparini (2005) ou Fodimbi (2008), se questionnent à savoir si l'effort déployé dans le sport peut éventuellement s'appliquer à d'autres situations.

Nous pensons que la réponse à cette question n'est pas simple et qu'il est pertinent, pour tenter d'y répondre, d'entrevoir la notion de la transférabilité d'une façon très large. Ainsi, nous reconnaissons qu'il est plutôt difficile d'associer sans équivoque, par exemple, efficacité sportive avec efficience scolaire ; mais selon les propos recueillis auprès des jeunes, il semblerait qu'une meilleure estime de soi pourrait avoir des répercussions, de façon générale, sur la situation scolaire. En ce sens, en ce qui concerne les répercussions de leur participation à *EDLC* dans d'autres sphères de leur vie, les jeunes nous ont fait part d'éléments qui suggèrent une influence se projetant au-delà du domaine purement sportif. L'un des jeunes mentionne qu'il ne remet plus à demain ce qu'il peut entreprendre aujourd'hui ; un autre souligne l'importance de travailler fort pour atteindre ses buts ; un troisième évoque son apprentissage de la responsabilisation et le développement de sa capacité à s'affirmer ; un autre, enfin, constate les effets bénéfiques du sport sur son niveau d'énergie et sa capacité à se concentrer à l'école.

> Si j'avais pas connu *EDLC*, ma vie serait vraiment autrement, ça serait vraiment pas la même chose, peut-être que… je le sais pas comment ça aurait été, mais c'est clair qu'au niveau de la course, de ce sport-là, pis du sport en général, j'aurais pas vu à quel point que ça pouvait avoir un grand impact sur la vie de tous les jours… (Noah)

Dans cet ordre d'idées, il y a fort à parier, à la suite de Le Breton, Marcelli et Ollivier (2012), que les effets d'une telle expérience accompagneront les jeunes pour le reste de leur vie et que ceux-ci pourront s'y référer en cas de besoin.

> Ben, le fait d'avoir couru un marathon. C'est gros, c'est quelque chose. Puis c'est, t'sais, des fois, il y a des bouttes difficiles dans la vie, mais je veux dire, admettons, tu fais un sport, puis t'es épuisé, ben, tu te dis : « Ben non, je suis capable de faire plus que ça. J'ai été capable de faire un marathon, je suis capable de continuer encore. » Faque, je sais pas, c'est comme si la persévérance, elle aurait un peu aidé encore.(Noémie)

B) Un rite de passage

Les rites de passage sont définis par Segalen (2009) comme des ruptures ou des moments critiques spécifiques dans le vécu des individus. Ils permettraient de passer d'une situation sociale à une autre. Plusieurs de ces rites sont déterminés par les us et coutumes des sociétés dans lesquels ils prennent place, les plus universels étant la naissance, la puberté, le mariage, le décès, le changement de classe sociale, la graduation… Ainsi, selon Segalen, le passage est souvent souligné par un rituel ou une cérémonie. En ce sens, l'auteur mentionne qu'un marathon, en plus de comporter un aspect mythique, peut être considéré comme un rituel : ce serait l'aboutissement d'une longue préparation, qui a exigé beaucoup d'efforts et qui prend l'aspect d'une cérémonie le jour de l'évènement. Ce serait, selon Segalen, un moment de quasi transe, tant les coureurs doivent puiser dans leurs ressources personnelles des réserves d'énergie dont ils ne soupçonnaient même pas l'existence.

Ainsi, l'objectif d'*EDLC* est d'amener les jeunes du programme à compléter le *Marathon de Montréal* et bien qu'à ce jour, tous les jeunes ayant pris part au départ aient franchi la ligne d'arrivée, ils mentionnent presque tous, sans équivoque, avoir trouvé les derniers kilomètres particulièrement éprouvants ; et c'est à ce moment, en général, qu'ils prennent conscience de l'épreuve qu'ils sont en train de traverser. De ce fait, ils voient, souvent a posteriori, la pertinence de l'entrainement et d'une préparation adéquate.

> C'tait dur, c'tait l'enfer, les derniers deux kilomètres, j'ai frappé le mur plus fort que, je voulais pleurer, j'voulais être content, j'voulais juste que ça

> termine, j'voulais arrêter d'courir. Mon entraineur a dit, mais t'es proche, tu t'es entrainé, t'es pas juste à 39 kilomètres, t'es à huit mois plus tard t'sé, donc… (Simon)

À cet égard, Sarrazin, Famose, Cury, Biddle, Fox et Durand (1995) soutiennent que plus les buts sont difficiles à atteindre, plus les retombées seront considérables, notamment en ce qui concerne la notion d'accomplissement, qui permet au sujet de donner du sens à son action et d'entrevoir la pertinence de l'effort déployé.

> Finalement accompli. J'suis un marathonien, pis directement, mes jambes ont commencé à me faire mal, mon corps me faisait mal, quand je m'assoyais j'avais mal, mais j'me sentais bien, t'sé. Pour les prochains jours, j'avais des douleurs partout, mais je m'sentais genre tellement content. J'tais comme « Oh, c'tait finalement terminé, j'ai couru un marathon, j'pourrai en courir un autre si j'veux. » T'sé, tout est possible. (Simon)

> Je pense, que les derniers cinq derniers kilomètres étaient aussi longs que les premiers, je me disais : « t'es presque rendu, c'est pas le temps de lâcher »… (Éloi)

En soi, l'adolescence est une période qui assure le passage de l'enfance au monde adulte (Tourrilhes, 2008) et selon le même motif, courir pendant plusieurs heures serait une épreuve qui transforme le coureur en marathonien. Toujours au sujet des rituels de passage, Segalen (2009) mentionne que franchir la distance de 42.195 km exige un parfait équilibre entre le contrôle de soi et le dépassement personnel. Pour sa part, Le Breton (2003) associe ce type d'épreuve, qu'il qualifie de symbolique, à un moment charnière qui contribue à donner un sens à sa propre existence. Il s'agit, selon cet auteur, d'une petite victoire personnelle et la médaille durement acquise au terme du marathon serait, pour ces jeunes, un symbole leur rappelant leur réussite et la fierté éprouvée.

> C'est une médaille dans ma chambre, comme collée au mur, à ce moment-là. C'est un de mes plus gros exploits en ce moment. Comme j'ai dit tantôt, c'était le happiness que j'ai eu, là, ça, c'était le top, ça, ç'a atteint le top, the top, durant les 18 ans, là. (Éloi)

Ainsi, au sujet de la question de la transférabilité, on pourrait considérer l'expérience du marathon comme une expérience de vie, un accomplissement, qui vient s'imprégner dans la façon d'aborder le quotidien pour les participants, en leur rappelant que tout est possible.

> Ben, c'est une chance, pour les adolescents, de voir c'qui peuvent faire. Y, parce que personne pense qu'y peuvent courir un marathon, mais rendu avec *EDLC* y vont...tout le monde va apprendre que n'importe quoi est possible, tout le monde va se sentir mieux d'eux-mêmes, y ...tout le monde va avoir un sentiment d'accomplissement à la fin. T'sé. Pis *EDLC* nous donne tous une chance très facile de... (Simon)

Et, le programme *Étudiants dans la course* baliserait le chemin qui mène à la célébration que constitue le marathon, mais il ne faut pas oublier que tout au long de ce parcours parsemé d'embûches, les jeunes sont accompagnés par des mentors adultes.

4.4 Le mentorat : une relation d'accompagnement qui se développe à la sueur de son front

Le mentor, très souvent mentionné par les jeunes, fait partie intégrante du modèle développé par *EDLC*. Son rôle principal consiste à guider le jeune dans son parcours de coureur en devenir. Il est généralement perçu en tant que personne-ressource, mais son rôle ne se limite pas à cette fonction. Une particularité du programme consiste dans le fait que le mentor n'a pas pour unique tâche de transmettre son savoir, mais qu'il accompagne aussi foulée après foulée son jeune *mentoré*. Ainsi, à un rythme dicté par les allures de course et la cadence lors des entrainements, une relation de confiance se développe graduellement entre eux.

> Puis en plus que vous courez tout le temps ensemble, comme t'es tout le temps avec cette personne-là. C'est tout le temps facile de demander. Aussi parce que, comme vous êtes tout le temps ensemble, vous devenez plus

> proches. Tu vas pas aller voir une autre personne que ton mentor, tu vas pas être gêné d'aller lui demander la question. Puis c'est aussi, c'est pas juste des questions en lien avec la course, c'est une personne qui est là, on va dire, pour toi, que juste école, n'importe quoi, en dehors de la course aussi, ils sont là pour toi. (Éloi)

Dans cette partie, nous aborderons le fait que le mentor, en plus d'être perçu en tant que personne-ressource, devient souvent un adulte significatif pour le jeune. Puis, nous verrons l'importance de la réciprocité dans cette relation qui s'établit.

4.4.1 Une personne-ressource et un adulte significatif

> Ben, quand chaque fois que je voulais peut-être arrêter, je m'rappelais : « on a du monde, ici, pour nous aider », pis quand on ralentissait du groupe, ils étaient là pour rester avec nous, donc on n'était jamais seuls dans la course, on n'était jamais seuls, pis c'tait parfait. (Simon)

Ainsi, la fonction la plus évidente du mentor semble être d'accompagner le jeune dans son cheminement de marathonien en devenir, ce qui semble en accord avec les réflexions de Cuerrier (2003), pour qui le mentorat est d'abord et avant tout une relation d'apprentissage impliquant une personne expérimentée dans un domaine auprès d'une autre personne soucieuse de profiter de ce savoir. Les apprentis coureurs mentionnent, d'ailleurs, que les mentors sont des coureurs expérimentés qui les ont aidés à atteindre leur but :

> On voit les mentors comme des personnes d'expérience aussi, parce qu'ils ont fait plusieurs marathons. Alors quand ils te disent vraiment qu'il faut que tu fasses ça, y faut que tu continues à t'entraîner, parce que sinon, tu vas casser, eux, y le savent, eux, ils ont vu déjà des cas comme ça. (Éloi)

Mais le rôle du mentor ne semble pas se limiter au seul aspect technique de la course : il va au-delà de l'accompagnement et des encouragements. Dans plusieurs cas, cette

personne-ressource est aussi appelée à agir en tant que guide, pour le jeune participant, et en viendra à se prononcer sur d'autres aspects de sa vie :

> Puis si c'est juste parler avec une personne, dans mon cas, je sais pas, parler avec une personne plus âgée que, t'sais, toi, t'es tout le temps entouré avec les jeunes, comme tu parles à des jeunes, mais tu vas pas parler à ton prof, par exemple, des choses qui se passent en dehors de l'école, puis aller parler à tes parents, tu parles à tes parents tout le temps. Donc, ça, c'est vraiment une personne qui est là, une autre personne adulte, qu'on peut dire que c'est un nouveau contact, un bon contact. (Éloi)

Déjà en 1990, Danish arrivait aux mêmes conclusions : selon lui, le rôle du mentor consiste à accompagner le jeune dans plusieurs facettes de sa vie tout en l'aidant à réfléchir sur certains sujets (Danish, *et al.*, 1990). Voici les propos d'un jeune à ce sujet :

> Il me disait toujours j'peux l'faire. C'est juste j'pense pas que je peux le faire, c'est pour ça que je l'fais pas. Donc quand y'était là, je courais plus vite qu'habituellement, pis c't'ait facile, c'tait comme wow! Ben, jamais d'arrêter la course, mais je m'rappelle, fin de secondaire cinq, j'ai coulé mon examen d'écriture en français, donc y fallait que j'y vais à l'école d'été, pis j'ai raconté ça à mon entraineur, y'a dit « bon, ne quitte pas tu peux le faire, tu vas aller au Cégep cet été, certainement, rendu septembre ». Pis c'est c'qui est arrivé. J'suis allé... j'ai fait mes cours d'été pour deux semaines, pis j'tais au Cégep. J'avais peur de n'pas arriver au Cégep à temps. J'avais peur que comme j'ai des cours d'été, il va falloir que j'attends jusqu'à l'hiver pour aller au Cégep. Mais non, j'ai réussi. (Simon)

Un autre point important mentionné par nos répondants est que bien que le mentor soit une figure adulte, il ne représente pas l'autorité.

> Parce que là, c'est pas un parent, parce que des fois y a certains jeunes, avec leurs parents, ça bloque, fait que c'est pas un parent, c'est pas... Ah non, c'est un ami, mais j'veux dire, c'est pas, en tout cas, y est pas là pour t'obliger à courir, y est là pour t'accompagner. (Alexandre)

À ce sujet, Potvin et Leclercq (2010) définissent bien les rôles et fonctions des mentors et ils insistent sur la notion d'accompagnement : une relation basée sur le

respect mutuel. Pour ces auteurs, le mentor est avant tout une figure d'identification qui agit en tant que guide et conseiller et qui offre soutien, conseils et encouragements. Dans cet ordre d'idées, Eccles, Barber, Stone et Hunt (2008) soulignent, dans un article portant sur les effets des activités parascolaires sur le développement des adolescents, que les bénéfices de ces activités de loisir sur le plan du bien-être émotionnel s'expliquent en partie par la relation que les jeunes entretiennent avec des adultes qui ne leur sont pas apparentés.

4.4.2 Une relation réciproque

Ainsi, le mentorat est une relation entre une personne expérimentée dans un domaine, en l'occurrence la course, et une personne désirant profiter de cette expertise (Cuerrier, 2003). Dans le cas d'*EDLC*, il n'est pas uniquement question de transmettre un savoir : la route est longue et un lien qui dépasse l'aspect uniquement technique de la course se crée graduellement. On pourrait dire que c'est une relation de confiance qui se développe progressivement à la sueur de son front. Ainsi, un des éléments principaux qui ressort de nos entretiens au sujet du mentorat pourrait se formuler comme étant l'importance de la réciprocité au sein de la relation (Le Breton *et al.*, 2012). Autrement dit, il importe que cette relation ne soit pas à sens unique et évite de s'inscrire dans une entreprise de normalisation. Aussi, les mentors sont plutôt perçus par les jeunes en tant que guides (Potvin et Leclercq, 2010).

> Non, c'est plus, c'est genre mutuel, on s'entraide. (Simon)
>
> Faque là, t'as la chance d'être entouré, puis de te faire aider, puis de te guider, pour t'amener jusque-là. (Noémie)
>
> Mais sinon, j'ai bien aimé que les, qu'il y avait des mentors, que les mentors étaient là avec nous pour nous guider. (Éloi)

Dans la plupart des cas, les jeunes disent apprécier les entrainements avec leurs mentors, ils aiment bien être appelés à prendre les commandes et le jour de

l'évènement, ils semblent accorder une valeur particulière au fait de traverser l'épreuve du marathon en compagnie de leur mentor. Aussi, nos répondants expriment l'importance qu'ils attribuent à l'honnêteté qui doit constituer la base de la relation avec le mentor, ainsi qu'à l'écoute de celui-ci à l'égard du jeune qu'il accompagne.

> Puis mon rôle aussi de dire, d'être honnête, puis de dire si oui ou non, j'allais reprendre la course ou pas. T'sais, ça sert à rien de mentir à ton mentor, je pense, pour de vrai. Je veux dire, t'as pas fait qu'est-ce qu'elle t'a dit, elle va pas sortir [...], je sais pas, là. Il faut que t'aies une base d'honnêteté, parce que, sinon, ça sert à rien. (Noémie)

> Pis en plus, surtout, une autre affaire que j'ai vraiment aimée, que j'avais envie d'être là, c'est que y avait jamais fait de marathon, mais y avait fait plusieurs demis, pis c'est avec moi qui a fait son premier marathon, pis y avait eu la chance de faire d'autres marathons, mais y s'est dit non non non, j'vais attendre en même temps que toi, on va le faire ensemble, donc c'tait pas juste un mentor, c'était aussi un ami. (Alexandre)

Chobeaux et Segrestan (2003) parlent de l'importance, pour le mentor, de confier au jeune des responsabilités et Reynes et Lorat (2004) mentionnent que c'est surtout la façon dont est enseignée une activité qui laissera des traces. Ainsi, le mentor doit être présent tout en encourageant l'autonomie du jeune (Potvin et Leclercq, 2010).

> Une fois, c'tait drôle parce que y avait eu, y avait fait une mauvaise, y avait été à une soirée pis à fin ça a fini, y a fini au McDo, pis là y a manger pis c'tait le lendemain, le lendemain y avait une course, pis là on courait pis là y avait vraiment d'la misère, fait qu'on a couru, t'sais nous on courait dans le groupe 2, pis là y était pus capable, fait que j'ai dit non ok regarde là, y dit cours, reste, cours avec le groupe 2, j'vais aller dans le groupe trois, j'y ai dit non non non, on est une équipe, j'vais venir avec toi dans le groupe trois, on va courir ensemble, t'as fait une erreur, mais bon c'pas grave, pis là... (Noah)

> Ben, t'accompagner jusqu'à la fin dans ta course, ben, dans ta course, je veux dire, dans ta quête du marathon. Être vraiment (inaudible), pas trop, là, parce que je pense que le jeune, il va se tanner, sinon. Mais vraiment... (Noémie)

Cette idée de responsabilité rejoint celle exprimée par Le Breton, Marcelli et Ollivier (2012), sur un programme semblable, qui jumelle aussi des jeunes avec des mentors adultes. Les auteurs considèrent que cette relation, dans la mesure où elle est réciproque, contribue à restaurer le lien social.

> J'aime beaucoup d'*EDLC*, c'est, comme j'disais, c'est des bénévoles, t'sais autant eux sont pas obligés d'être là, mais y viennent aux entrainements pour encourager, euh pis y s'occupent en même temps des jeunes, j'le sais pas si sont autant proches, mais probablement qu'y en a certains mentors avec jeunes qui sont autant proches, mais je trouve ça, c'est une très bonne idée parce que le jeune y a pas, y apprend de eux, c'est ça pis c'est pas facile, y a du monde qui vit… comme moi, ma vie a pas été très flyée, si on pourrait dire, ça a quand même été une vie assez ordinaire, mais j'ai connu du monde qui ont vécu des problèmes, pis les mentors étaient là pour les appuyer, que ça soit des problèmes à la maison ou bien que ça soit à l'école ou problèmes de comportement, t'sais, y a besoin de quelqu'un pour un peu le guider. (Alexandre)

Dans un autre ordre d'idées, les participants semblent apprécier le dévouement des mentors et leur démontrent une belle reconnaissance. Ils comprennent que les mentors ne sont pas là par obligation et qu'ils ne retirent aucun avantage pécuniaire (Gasparini, 2005). Ces adultes choisissent librement de devenir mentors. Nous aborderons plus en détail, dans la partie « Mentors », les questions en lien avec le mentorat de la perspective de ceux-ci.

> Puis surtout que le fait qu'y ait des mentors, c'est pas simplement des mentors, parce que sont bénévoles, comme moi j'me rappelle quand j'ai eu mon mentor, c'était plus qu'un mentor, c'était un ami, y m'aidait dans ma vie personnelle aussi, parce que ça avait cliqué, puis on pourrait quasiment dire que ça a été comme mon deuxième père, ça on pourrait dire t'sais, puis c'est ça, pis sinon, c'est ça le fait qu'y a toujours des mentors, sont là toujours pour toi, t'sais sont là pour le plaisir, pis…(Noah)

Bien sûr, les jeunes qui ont participé à cette recherche ont tous complété le programme et reconnaissent l'apport de leur mentor. Dans le cas de jeunes qui, pour différentes raisons, ont choisi d'abandonner le programme, comment était leur

relation avec leur mentor ? Il n'est nullement question de suggérer que le mentor peut être tenu responsable de la décision du jeune de quitter le programme. Mais il aurait tout de même été intéressant de connaître leur point de vue en lien avec l'organisation du programme, le processus de jumelage et le type d'accompagnement qu'ils ont connu. Est-ce que le dénouement aurait pu être différent si le jeune avait été jumelé à un autre mentor ? À ce sujet, Le Blanc (2002) insiste sur l'importance d'appliquer une méthode de jumelage qu'il nomme « différentielle » et qui prend en considération les besoins du jeune afin de lui attribuer le type d'intervenant qui lui convient.

> Ben, c'est ça, j'avais un mentor pis c'étais drôle parce que t'sais, au début, y pensait qu'avec mon style, parce que dans ce temps–là, j'avais toujours comme des designs sur la tête, pis y pensait que j'étais un peu rock and roll, excusez mon anglicisme, mais bad boy, mais finalement non, t'sais j'sus pas pantoute comme ça, pis c't à force, t'sais, des fois, y allait me porter aux entrainements, quand, exemple, que j'manquais un entrainement, ben y me disait « ok, ben on va se reprendre à telle, telle autre, ben on va faire une sortie ensemble, on va courir », t'sais, pis y était là, y était vraiment là pour moi; y était pas là pour d'autres jeunes, bon oui, il les encourageait aussi, mais j'veux dire, y s'occupait de moi, c'est ça que j'ai beaucoup aimé, t'sais parce que j'étais quand même assez bien encadré. (Alexandre)

> Le problème, c'est l'encadrement. Peut-être que ça soit à la maison ou c'est peut-être le mentor, j'le sais pas, parce que, comme, j'ai connu du monde que moi-même j'motivais, pis j'tais capable d'le saisir pis qui réalisaient que oui, t'sais, que quand j'venais courir, que j'voyais qui étaient content d'me voir, c'est soit à la maison j'le sais pas, mais c'est important de bien encadrer parce que quand t'es là, quand t'es pour parler à un jeune, faut pas que, ça sert à rien d'être trop strict, faut que tu sois capable de comprendre qu'est-ce qui vit, faut que tu saches ce qui vit en ce moment, pis trouver des bonnes solutions sans être trop rude, mais d'y aller tranquillement pis d'l'amener à quelque chose, c'est ça, à mon avis c'est qu'y a un problème d'encadrement, qu'y a un problème quelque part, j'le sais pas… (Noah)

Ce qu'on apprend ici, c'est que le mentor semble être un facteur déterminant dans la décision du jeune de poursuivre l'aventure jusqu'au bout et qu'à l'inverse, la décision d'arrêter serait attribuable, entre autres, à un encadrement déficitaire et pas seulement de la part du mentor. Ainsi, les jeunes apprécient particulièrement quand la relation

n'est pas à sens unique et qu'ils se sentent devenir importants aux yeux du mentor, autant que celui-ci l'est pour eux.

> Yes! OK. Ben, c'était le fun, c'était le fun. Il y avait une de mes mentors que, ben, qui m'aimait beaucoup, beaucoup, là. Je pense que si, admettons, j'aurais été orpheline, là, ben… (Noémie)

> Comme là, j'pourrais le voir aujourd'hui, on pourrait faire de quoi, y serait content de me voir, d'ailleurs ça fait longtemps que je l'ai pas vu, faudrait que j'aille le voir bientôt. Ça fait plusieurs fois qu'on se dit qu'on devrait courir ensemble, mais c'tait vraiment un ami pis on a fini le marathon ensemble, pis c'était…(Noah)

4.5 Analyse des questionnaires

Le questionnaire a comme objectif de bonifier les données recueillies. En ce sens, plusieurs questions ont pour fonction d'investiguer des interrogations restées en suspens lors des entretiens. Ainsi, les résultats de l'analyse des entrevues concernant la perception de l'impact de la participation à *EDLC* sur le plan scolaire nous apparaissent mitigés. Or, les résultats du questionnaire en ligne s'avèrent un peu plus éclairants, puisque la moitié des répondants sont en mesure d'affirmer que leur participation à *EDLC* a eu une influence positive sur leur parcours académique. Un fait intéressant à mentionner : au moment de répondre au questionnaire, tous les répondant se déclaraient étudiants à temps plein et de ce nombre, huit avaient déjà leur DES (diplôme d'études secondaires) en poche.

Sur le plan des habitudes de vie, dans une grande proportion, les répondants au questionnaire accordent beaucoup d'importance à la pratique sportive et à la bonne alimentation, ainsi qu'au fait de mener une vie active. En ce qui a trait aux habitudes sportives, les résultats semblent corroborer ceux des entretiens, et les répondants sont nombreux à accorder de l'importance au dépassement personnel, à la notion de plaisir

et au fait que l'activité se déroule en groupe. Ils affirment tous continuer la pratique d'activités physiques, pour la plupart une à deux fois par semaine.

A) Estime de soi

À la question « Qu'est-ce que ça t'a apporté ou appris de vivre cette expérience ? », les jeunes évoquent surtout l'estime de soi, la persévérance, la discipline, le mentorat, la pratique sportive et le sentiment d'efficacité personnelle :

> Cette expérience m'a apporté beaucoup de confiance. Outre cela, *EDLC* m'a prouvé que l'effort et l'éthique de travail sont des déterminants fondamentaux dans l'atteinte d'un objectif.
>
> Ça m'a appris qu'il faut être discipliné pour accomplir de grands objectifs, et qu'il faut s'entourer des personnes avec de l'expérience pour mieux arriver à accomplir ce but.
>
> Améliorer votre cardio exige beaucoup de temps et d'effort. La même chose peut être dite sur la performance sportive en général. J'ai toujours pensé que le cardio était difficile à améliorer, mais j'avais tort, c'est juste différent.
>
> De croire en moi.
>
> Ça m'a montré que je peux réussir n'importe quoi dans la vie, si je le veux vraiment.
>
> Que rien n'est impossible et si tu as le cœur et la mentalité, tu peux tout accomplir.

B) Mentorat

En lien avec la relation qu'ils entretenaient avec leur mentor, une majorité estime qu'elle était soit bonne ou très bonne. Voici des mots qu'ils utilisent pour décrire leur mentor :

> magnifique ; incroyable ; génial ; enthousiaste ; mon idole ; dynamique ; exceptionnelle ; la meilleure et parfaite.

C) La transférabilité

En ce qui concerne les répercussions de leur participation à *EDLC* sur d'autres sphères de leur vie, plus de la moitié constatent des impacts positifs sur le plan de leurs études, de leur vie familiale et de leur vie sociale. Ils mentionnent aussi, dans une large proportion, croire davantage en leurs moyens pour atteindre un objectif à la suite de leur expérience.

D) Le sentiment d'efficacité personnelle

Comme nous souhaitions explorer cet élément qui a émergé de l'analyse des entretiens, nous nous sommes inspiré des travaux de Schwarzer (1993), un pionnier de cette notion, pour développer une partie du questionnaire en lien avec ce concept. Il faut noter que les questions visent surtout à sonder la façon dont les jeunes se sentaient au moment d'y répondre. Il ne s'agit donc pas de mesurer le degré du sentiment d'efficacité personnelle, mais plutôt de dégager certaines tendances.

Ainsi, pour chacune des cinq affirmations visant à sonder le sentiment d'efficacité personnelle selon les critères de Schwarzer (1993), les répondants devaient indiquer leur degré d'accord. Dans tous les cas, les réponses tendent à montrer la présence du sentiment d'efficacité personnelle chez les répondants. Toutefois, il aurait été intéressant de poser ces mêmes questions avant et après leur passage à *EDLC*, afin de déterminer s'il y a un écart.

Dans la partie suivante, nous souhaitons explorer, en rétrospective, l'expérience des jeunes au sein d'*Étudiants dans la course* et vérifier s'ils arrivent à établir des liens entre leur participation et d'autres domaines du quotidien. Ainsi, en grande proportion, les jeunes étaient d'accord avec les affirmations suivantes :

> D'avoir couru un marathon me démontre à quel point je peux réaliser tout ce que je veux dans la vie.
>
> *EDLC* m'a aidé à me forger une image plus positive de moi.
>
> Suite à mon passage à *EDLC*, j'ai développé une plus grande confiance en mes moyens.

Dans le même ordre d'idées, les répondants perçoivent un lien entre leur expérience et une augmentation de leur estime de soi, ainsi qu'une plus grande facilité à d'entrer en relation avec les autres. Voici quelques-uns des principaux changements que les jeunes ont observés par rapport à eux-mêmes :

> Je suis très fier d'avoir accompli cet objectif. Je crois beaucoup plus en mes moyens.
>
> J'ai une meilleure estime de moi. J'ai une approche plus facile envers les gens et je suis capable de prendre ma place et de dire mon opinion sans être gêné.
>
> Je suis un peu plus sociable et j'ai plus de motivation.
>
> J'ai beaucoup plus de confiance en moi que je n'en ai jamais eu! Les obstacles ne seront plus jamais insurmontables et je ne lâcherai plus un projet parce que ça devient le moindrement exigeant. Je suis une autre personne et mon entourage me l'a fait remarquer souvent. Merci *EDLC*.

Bref, ce sont généralement les mêmes points positifs évoqués lors des entretiens qui ont été soulevés par les jeunes à travers le questionnaire en ligne. Les mêmes aspects difficiles ont aussi été mentionnés dans les deux cas : la température et l'horaire des entrainements. Enfin, un seul répondant fait allusion à certaines difficultés reliées au fait que l'activité se déroule en groupe, rejoignant certaines préoccupations déjà discutées, comme la tendance à se comparer :

> Parfois je n'étais pas à l'aise car il y avait des coureurs très performants et je me sentais moins bon.

Deuxième partie

4.6 Les mentors

Qui décide de devenir mentor et pourquoi ? Quels sont les types de mentors ? Le mentorat en soi pourrait constituer, à lui seul, un sujet de recherche très riche. Notre propos n'est pas de s'intéresser à la condition de mentor en tant que telle. Mais nous avons pu constater, à la suite des entretiens, que les jeunes accordent beaucoup d'importance au mentorat. Nous avons aussi convenu qu'il serait intéressant d'inclure le point de vue des mentors au sujet de cette expérience. Ainsi, nous avons d'abord voulu connaître les motifs pour lesquels ceux-ci ont décidé de s'impliquer dans le programme.

> Faque j'ai dit : « Ah, ç'a l'air vraiment intéressant ». Faque c'est comme ça que j'ai embarqué. Puis là, c'était une façon pour moi aussi de jumeler la course à pied, dans le fond, mon objectif, quand j'ai commencé à courir, c'était courir un marathon. Une fois que je l'ai couru, j'étais là : « Bon, qu'est-ce que je fais astheure? ». Faque ça m'a permis de continuer à courir, puis avoir un nouvel objectif, plus que juste courir pour courir, là. (Pierre)

Ce qui semble manifeste est ce désir commun de donner un but à sa course. Ainsi, un mentor mentionne avoir été attiré par l'envie d'aider les jeunes, mais que c'est finalement le simple plaisir de les côtoyer qui a pris le dessus :

> Je t'avouerais que, finalement, c'est ça qui m'a attiré, mais en bout de ligne, c'est pas ça que j'ai retenu du tout. C'est vraiment, t'sais, je trouve que c'est difficile dire qu'avec *EDLC*, on aide les jeunes. T'sais, moi, j'allais courir avec des amis, avec des chums, puis je trouvais pas que c'était tant du bénévolat. Je le considérais comme du bénévolat, je le considérais comme du temps que je m'impliquais dans la communauté, mais en même temps, j'allais courir avec des amis, faque je trouvais ça le fun. (Pierre)

Bref, que ce soit pour transmettre sa passion de la course ou avoir la possibilité de socialiser, le mentor fait partie intégrante du programme *EDLC*. Qui plus est, à travers les relations qu'il entretient avec les jeunes, il participe à la trame narrative et au récit que le jeune fait de son expérience. D'ailleurs, le sens que les participants attribuent à cette expérience est influencé par l'ensemble des participants (Gergen, 2005) et ce, même si les échanges ne sont pas toujours faciles:

> Donc, j'avais... au départ, je me disais : « Ouen, pour moi, c'est un défi, parce que je pense pas que ça soit naturel, pour moi, de côtoyer des jeunes, à la base». Faque je savais que pour moi, ça allait être un défi, justement, d'entrer en contact avec ces gens-là. Puis, donc, j'avais, je me doutais bien que ça allait pas nécessairement être évident, j'ai pas une facilité naturelle, comme d'autres ont, à entrer en contact avec les jeunes. Faque c'était pour moi un peu l'inconnu, dans le fond, là, de rencontrer ces gens-là. Puis je savais, dès le départ, que ça pouvait être, pour moi, vraiment toute une aventure que d'entrer en contact avec des jeunes, puis d'apprendre à connaître des jeunes, discuter avec des jeunes. (Jean)

Ainsi, nous aborderons, en premier lieu, l'aspect double de donner et recevoir qu'implique le mentorat. Puis, nous verrons comment les mentors perçoivent leur rôle et leurs fonctions. Il sera question ensuite du caractère social de l'activité, après quoi nous exposerons, du point de vue du mentor, les particularités de la relation de mentorat. Enfin, nous verrons ce que les mentors retiennent du programme et les difficultés qu'ils ont rencontrées.

4.6.1 Donner et recevoir : les prémisses à une relation de réciprocité

La notion de « redonner » est assez présente dans le discours des mentors, particulièrement lorsqu'ils énumèrent les raisons les ayant motivés à s'impliquer.

> Puis là, ce programme-là, ça me permettait justement d'aller faire ça, de pouvoir aider des jeunes peut-être qui l'avaient eu moins facile. Moi, je l'ai quand même assez facile dans la vie, faque je trouvais ça intéressant de

> pouvoir permettre à des jeunes de l'avoir plus facile, ou leur donner un encadrement qui était plus structuré que ce qu'il y avait peut-être dans leur atmosphère immédiat. (Pierre)

L'implication bénévole est très courante dans le domaine sportif: le sport, les loisirs et la culture sont les champs où il s'emploie le plus de bénévoles, selon les observations de Falcoz et Walter (2007). Du point de vue de ces chercheurs, la logique du don de soi serait très répandue, ce qui serait en partie attribuable au changement qui s'est opéré dans les mentalités. Ainsi, si autrefois le bénévolat était un geste plutôt personnel, voire confidentiel, il est devenu un élément que l'on aime mettre de l'avant (Falcoz et Walter, 2007). De plus, toujours selon ces chercheurs, le choix de l'activité bénévole serait motivé par les centres d'intérêt, la disponibilité, le temps requis, le dévouement et le statut qu'elle procure.

> Ben, personnellement, ça doit m'amener un peu de fierté, parce que j'aime toujours raconter que je m'entraîne avec *EDLC*. Les gens, ça les intéresse de savoir c'est quoi *EDLC*. Puis, ben, c'est le fun de, je trouve ça vraiment le fun de pouvoir agir bénévolement sur, à ce que des jeunes, dans le fond, puissent vivre cette expérience-là. Faque c'est sûr que ça m'amène beaucoup de fierté. (Jean)

Enfin, un dernier bénéfice mentionné par les mentors, qui dans ce contexte, fait pendant au geste de donner, est celui de recevoir. Ainsi, un mentor avoue candidement recevoir en retour beaucoup plus qu'il ne donne au départ :

> J'ai toujours été d'esprit que, regarde, la vie va te donner ce que toi, tu donnes. Puis *EDLC* me donne ça au centuple. Ça, c'est à peu près la seule façon que je peux le... T'sais, je donne un petit peu de mon temps, puis tout le temps passé avec les jeunes, avec les mentors, avec tout le monde, c'est juste voir le progrès, toute l'expérience au complet, c'est juste, même plus que la fierté, plus que... (rire) C'est juste, moi, je donne un petit peu de mon temps, puis ça me donne, comme je dis, cent fois plus. (Marc)

A) Ne pas être axé sur la performance

Un volet soulevé par les mentors qui témoigne, en quelque sorte, de leur implication est de devoir renoncer à leurs propres objectifs de course, du moins au sein de l'activité. Le mentor a aussi un effort à faire pour convaincre le jeune d'en faire autant. Tel que nous l'avons déjà mentionné, *EDLC* ne s'inscrit pas dans une logique de performance à l'image de certains clubs de course dont l'objectif, pour ceux qui les fréquentent, est d'améliorer leur temps de course. Ici, l'objectif est de se préparer convenablement à franchir les quarante-deux kilomètres du *marathon de Montréal*, ce qui constitue déjà, en soi, un exploit et une performance physique digne de mention.

> Je suis beaucoup moins axé sur ma performance personnelle au point de vue sport. Je m'en sacre que je réussisse de faire un autre marathon en bas de trois heures, euh en bas de quatre heures. Je veux juste courir pour le plaisir, puis, parce que le déclic s'est passé à *EDLC*. T'sais, que je réussisse à faire un dix kilomètres en moins d'une heure, en moins de 50 minutes, je m'en sacre. (rire) Moi, c'est là où est-ce que le déclic, ça s'est passé carrément durant mon parcours à *EDLC*. (Marc)

> C'était beaucoup de faire quelque chose pour quelqu'un d'autre, en fait. T'sais, là, j'ai réalisé que je courais mes courses pour quelqu'un d'autre, puis j'étais confortable avec ça. Je dis : « Bon, cette course-là, c'est pas pour moi, je cours pour quelqu'un d'autre. Moi, je suis accompagnateur, faque je suis là juste pour avoir du fun, puis être là au besoin », puis tout ça. Faque là, j'ai trouvé, c'est pas nécessairement un terme pour ce sentiment-là, mais faire quelque chose, pas pour soi, mais pour quelqu'un d'autre, ça, j'ai trouvé ça vraiment gratifiant et intéressant. (Pierre)

Le programme de course et les allures des courses sont déterminés par le programme et d'entraineurs chevronnés, comme Jean-Yves Cloutier, co-auteur des livres *Courir au bon rythme 1* et *2*. L'objectif est d'amener les jeunes qui prennent part au départ du *Marathon de Montréal* jusqu'à la ligne d'arrivée, de façon sécuritaire. Le résultat visé consiste davantage dans le fait de devenir un marathonien que de battre des records de vitesse. Nous avons déjà abordé, dans la partie sur les jeunes participants, à quel point ceux-ci réalisent a posteriori ce que représente un marathon. Et bien qu'il

soit difficile de cerner les causes menant à la décision de quitter le programme, la citation qui suit illustre bien deux conceptions différentes. D'une part, un jeune qui est dans une logique de performance et qui en vient à se démotiver parce qu'il ne peut pas « pousser la machine » et, d'autre part, l'organisme qui tente d'amener le plus de jeunes possibles à franchir la ligne d'arrivée. À ce sujet, Duret (2009) souligne que dans une logique de promotion des activités, le succès se mesure bien souvent en nombre. En ce sens, un mentor se questionne à savoir si l'objectif est de terminer avec le plus de finissants possibles ou de faire une véritable différence dans la vie du jeune.

> Donc, je veux dire, qu'il aurait fait le marathon, c'est sûr, là, t'sais. Puis de dire : « Ben, le programme, c'est sûr que s'il dit qu'on a réussi à finir avec 20 jeunes, au lieu de 19, au lieu de 18, c'est sûrement, ça montre un plus gros succès, entre guillemets ». Il y a ça, d'une part, puis de l'autre, ben, c'est l'objectif ultime qui est d'amener des jeunes, dans le fond, à se dépasser puis à se rendre jusqu'au marathon, puis avec toutes les valeurs qui en découlent, comme la persévérance. (Jean)

Nous avons déjà survolé brièvement les causes qui peuvent mener un jeune à décider de quitter le programme, nous avons déjà vu aussi que le sport implique bien souvent une logique de performance. L'exemple que nous venons d'exposer expliquerait une des causes possibles d'abandon, où un jeune en viendrait à se démotiver parce qu'il ne peut pas performer selon ses aptitudes. Nonobstant, de l'aveu d'un autre mentor, il demeure assez difficile de cerner avec certitude les causes de départ.

> Il me semble c'est toujours les mêmes choses qui sortent, c'est on cherche à trouver le bobo, mais c'est toujours un mélange de facteurs. On n'a pas pu trouver le bobo qui a causé le pourquoi que tel, tel jeune a quitté, t'sais, de lui-même. Par exemple, qui est toujours là, il y avait comme quelques jeunes du Centre jeunesse, puis c'était toujours eux qu'on perdait en premier, par exemple. Mais c'était pas la faute des mentors, ils étaient toujours là, ils leur donnaient des chances. (Marc)

4.6.2 Un double accomplissement : la fierté d'aider

Ainsi, lorsque vient le moment de s'engager en tant que bénévole, le mentor serait guidé par ses champs d'intérêt et quelques contraintes, comme le lieu et l'horaire. Il serait aussi animé par le désir de s'impliquer socialement. Donc, bien qu'il y ait une forte dimension personnelle associée au bénévolat, avoir l'impression de faire quelque chose de bien et de se rendre utile figure aussi dans les caractéristiques associées au bénévolat dans un contexte sportif (Falcoz et Walter, 2007). Le discours de nos mentors abonde en ce sens. La fierté d'aider serait une dimension de leur sentiment d'accomplissement. Un autre élément mentionné par les mentors, qui semble également contribuer à accentuer cet aspect, est qu'au fil des entrainements, ils deviennent des témoins privilégiés du chemin parcouru par les jeunes et de leur réussite.

> Oufff! Je trouve pas les mots. C'est, euh, le seul mot qui me vient, c'est la fierté. Regarde, ils ont passé à travers, ils ont réussi. OK. Moi, j'étais là pour les aider à le faire. Ça me rend super fier que, regarde, ils ont réussi à passer à travers. (Marc)

> Qu'est-ce que ça m'a apporté, encore Moi, j'aime ça aider le monde, puis j'ai toujours l'impression que je réussis à faire quelque chose icitte. Ça me donne un bien-être de pouvoir aider. Bien-être, ça serait une autre fierté, bien-être. Ça me fait du bien de faire du bien. (Marc)

C'est d'ailleurs le propos de Fodimbi (2008), dans un texte sur l'intégration sociale par le sport où il mentionne que les mentors ont une double fonction. D'une part, ils aident les jeunes à surmonter les difficultés rencontrées dans le cadre de l'activité et d'autre part, ils les appuient dans l'acquisition de nouvelles habiletés, tant sportives que sociales.

A) Être témoin de leur réussite

Des auteurs comme Le Breton, Marcelli et Ollivier (2012) illustrent bien la pertinence d'offrir aux jeunes des occasions de se faire valoir et de vivre des réussites. Le mentor, par la place qu'il occupe, devient alors témoin de l'exploit du jeune qu'il accompagne.

> Voir comment que juste le feeling qu'ils ont eu juste en traversant la ligne d'arrivée, puis comment qu'eux, ils étaient fiers d'eux. Je pense que c'est ça que j'ai le plus aimé. Je vois la fierté dans leurs yeux chaque fois qu'on a fait le vingt kilomètres, le demi-marathon, le marathon lui-même, c'était un autre monde. (Marc)

4.6.3 Une relation d'aide, mais pas à sens unique : quand le contact crée un déclic

Les jeunes et leurs mentors se côtoient pendant presque une année, une relation de confiance s'installe graduellement. Les mentors semblent conscients qu'il ne sert à rien de précipiter les choses. Pour un mentor, ce qui contribue à instaurer les bases d'une bonne relation est de savoir écouter :

> J'ai été confronté à des situations plus difficiles, où les jeunes m'ont parlé de certaines choses. Faque là, c'est sûr que j'ai appris à comprendre, mais c'est pas nécessairement que je voulais comprendre, je voulais juste être là pour écouter, puis pas nécessairement pour conseiller, mais pour conseiller, s'il me le demandait, mais c'est plus pour une oreille attentive. Puis je me suis rendu compte que les jeunes, c'est justement ça qu'ils voulaient, avoir une oreille, puis parler à quelqu'un qui s'intéresse, puis qui prend des nouvelles sur ce qu'ils faisaient, puis leurs projets qu'ils avaient (Pierre)

Un fait intéressant à noter est qu'il existe, pour les mentors, une diversité de points de vue au sujet du degré de proximité qu'ils devraient entretenir avec leur jeune. Ainsi, un des mentors mentionne que jamais il ne songerait à faire part de ses soucis au jeune qu'il accompagne, tandis qu'un autre souligne l'incohérence de souhaiter que les jeunes se confient si eux-mêmes ne sont pas prêts à faire un pas en ce sens aussi.

> Il y a une chose que je, t'sais, je jase à propos des bons coups qui se passent. Mon fils, OK, il a couru son premier cinq kilomètres, mais je veux jamais, jamais parler des problèmes qui se passent à la maison. Jamais, jamais, jamais. Il a assez de stress, le jeune. T'sais, on jase de la pluie et du beau temps, du match des Canadiens, mais je veux jamais, jamais parler de qu'est-ce qui se passe autour de moi. (Marc)

> Puis ça, puis, t'sais, au début, je me souviens d'avoir vraiment eu une peur de dire : « Câline, je vais-tu être capable, mais que j'aie un enfant, avoir une relation plus intime avec mon enfant, puis que mon enfant puisse se confier, puis que je puisse aussi me confier à lui, à la limite ». Je me suis rendu compte aussi que je me suis pas vraiment beaucoup confié aux jeunes. Autant que moi, je reprochais que eux se confiaient pas, autant que je me suis pas beaucoup non plus confié à eux. (Pierre)

Cependant, ce qui semble faire consensus chez les mentors est l'importance d'être non seulement à l'écoute des jeunes, mais aussi de respecter leur rythme et d'être attentifs à leurs besoins.

> Parce que les jeunes, on sait pas comment qu'ils réagissent. T'sais, il y en a qui se présentent, un entraînement, deux entraînements, puis ils sont partis, d'un coup sec, comme ça. Il y en a d'autres, ils jasent pas du tout, il y en a qui jasent trop sans rien dire. Mais tranquillement, pas vite, développer les relations, c'est juste au début, tu sais pas comment que c'est. Je pense que, je commence à, t'sais, j'ai l'œil pour dire : « OK, celui-là est tranquille. Celui-là est telle, telle chose. Donc, il faut pas parler de telle chose, telle chose. » Jase, jase à propos de la pluie, du beau temps, puis un moment donné, ils vont jaser à propos de ce qu'ils veulent ». Pour avoir la confiance, l'important c'est juste d'écouter. (Marc)

Dans une perspective davantage axée sur l'intervention, Hébert (2011) souligne la pertinence d'aborder les besoins du jeune avec lui, d'oser parler et échanger sur le type d'accompagnement envisagé et d'énumérer les responsabilités de chacun. Il peut également être question des attentes et des limites de chacun.

> Ben, certaines fois, oui, je pense. J'aurais eu, le contexte, je pense pas que, t'sais, je pense que j'ai réussi à creuser le plus que je pouvais. Puis je pense pas non plus, t'sais, on a tous des personnalités différentes, je me suis réalisé non plus que j'étais pas la meilleure personnalité pour devenir super près avec

> un jeune, puis qu'il se confie facilement puis tout ça. Faque au début, je trouvais ça dur. (Pierre)

Dans cet ordre d'idées, Le Breton, Marcelli et Ollivier (2012) expliquent que le premier élément requis pour rétablir le lien est de restaurer l'échange. Ils insistent également sur l'importance de la réciprocité dans la relation. Toutefois, dans certains cas, la relation devient plus difficile et l'expérience est alors plus difficile pour le mentor.

> Ben, les attitudes vraiment négatives de membres, comme ce jeune-là, une journée, il pouvait être super sympathique, une autre journée, il fait juste te bullshiter, il fait des conneries, écœurer. Tu te déplaces, tu finis de travailler, tu pars avec des dossiers qui sont pas finis, puis là, tu te fais regarder un peu croche parce que tu pars de bonne heure. Puis là, t'es pogné dans trafic, je me dépêche pour arriver à l'heure. J'arrive à l'heure pour accompagner le jeune. Puis là, le jeune, il a l'air de s'en crisser que tu sois là, il dit des niaiseries, puis il te traite un peu comme de la marde. Puis là, là, c'est comme tough après ça rebondir là-dessus, puis dire : « OK, non, mais c'est une mauvaise journée. La fois d'après, ça va être plus cool, ça va être plus sympathique, puis ça va être plus le fun ». Puis justement, les fois d'après, il y a des meilleures journées qui arrivent, puis il y a des situations plus le fun qui arrivent, puis ça vient compenser, là. Mais c'est arrivé une couple de fois, là, des soirs dans semaine, je pense que le c'est ça que je trouvais plus dur, là. La motivation était plus, t'sais, une journée plus grise, on court dans slush, tout le monde a l'air un peu down, tu te poses des questions pourquoi t'es là. (Pierre)

Nous explorerons, un peu plus loin, les difficultés énumérées par les mentors en lien avec le manque de préparation à faire face à des situations plus difficiles. Mentionnons aussi qu'il est important, comme le souligne Leblanc (2002), de porter une attention particulière au processus de jumelage pour s'assurer que le type d'accompagnement correspond aux besoins du jeune. Quoi qu'il en soit, nous savons également qu'il peut s'avérer difficile d'établir un contact avec certains jeunes, condition attribuable à plusieurs facteurs, notamment au phénomène de l'adolescence en soi (Singly, 2006).

> J'ai comme réalisé : « Crime, c'est pas si facile que ça, finalement, interagir avec un jeune, gagner sa confiance, puis avoir une relation plus intime ». (Pierre)

4.6.4 Entrevoir son rôle

Nous avons vu que de la perspective des jeunes, le mentor est d'abord et avant tout considéré en tant qu'accompagnateur. Nous savons, grâce à Gasparini (2005), que l'on attribue régulièrement comme tâche aux mentors d'être les représentants de la mission éducative de l'organisme dans lequel ils œuvrent et ce, même s'ils manquent parfois de formation. Selon Danish (1990), puis Fodimbi (2008), le rôle principal du mentor est un peu la synthèse de ces deux points de vue : il consiste à accompagner et à aider le jeune à réfléchir. La citation qui suit illustre bien cette fonction :

> Faque côté relation, comme ça, ça allait bien, sinon, capacité d'écoute, j'étais capable de bien discuter avec les jeunes, puis essayer d'aller, t'sais, poser des questions pour faire cheminer une idée, ou qu'ils puissent me parler de certaines choses. Sans nécessairement leur donner des conseils, essayer de leur poser des questions pour qu'ils règlent eux-mêmes certaines choses. Ça, je trouvais ça intéressant, au lieu de, t'sais, j'étais avec d'autres mentors, mettons, qui avaient une (inaudible) beaucoup plus directe, au lieu de de dire : « Voyons, c'est pas ça, fais ça ». Tandis que moi, j'essayais d'être plus subtil, puis d'aller par d'autres détours. Je pense que c'est plus efficace comme méthode. Mais, ouen, je pense aussi que j'ai une bonne capacité de comprendre, même aussi, j'ai comme une intelligence émotionnelle. Faque je suis capable de comprendre quand c'est le bon moment de parler ou pas parler. Je parlais de bien jauger aussi les émotions des gens. Faque avec les jeunes, c'était intéressant aussi, c'est une chose que je pense qui a été bénéfique. (Pierre)

4.6.5 Une expérience de vie pour les jeunes

Cette partie vise à présenter les retombées d'*EDLC* dans la vie des jeunes, selon la

perspective des mentors. Ainsi, nous verrons que ceux-ci évoquent régulièrement des éléments concernant certains apprentissages, comme celui de la persévérance, des bonnes habitudes de vie et de l'aptitude à affronter des situations plus difficiles. Dans cet ordre d'idées, nous avons aussi déjà abordé l'importance, pour les jeunes participants, d'expérimenter la réussite et la fierté que cela procure aux mentors d'en être témoin. Mais avant de continuer, notons qu'un aspect régulièrement mentionné par les jeunes est presque absent du discours des mentors : la question de l'estime de soi. Peut-être est-ce attribuable au fait que cette notion est souvent abordée à partir de l'auto-perception, et en ce sens, elle se veut plus personnelle (Beck, 1979), même si elle implique aussi tout un volet relié à la reconnaissance (Rosenberg, 1965). Ainsi, nous pourrions émettre l'hypothèse que bien que les mentors n'y fassent pas explicitement référence, ils ont quand même contribué à édifier ce sentiment chez les jeunes qu'ils ont accompagnés, ce qui est en accord avec le constructionnisme social (Gergen, 2005).

A) Inculquer la persévérance

Pour Cuerrier (2003), le mentorat offert à travers ce type d'expérience a comme objectif de transmettre aux jeunes le goût de persévérer. Et le mentor doit, dans les moments plus difficiles, quand la motivation fait défaut, prêcher par l'exemple. En ce sens, on pourrait avancer que le mentor a une double responsabilité : il doit donner l'exemple et encourager le jeune qu'il accompagne à réfléchir au sens de son expérience (Fodimbi, 2008).

> Il y a ça, d'une part, puis de l'autre, ben, c'est l'objectif ultime qui est d'amener des jeunes, dans le fond, à se dépasser puis à se rendre jusqu'au marathon, puis avec toutes les valeurs qui en découlent, comme la persévérance. (Jean)
>
> Puis oui, la persévérance, on pourra toujours, si quelqu'un ça va mal, tu pourras toujours lui remettre sur le nez : « Ben, regarde, t'as été persévérant

> cette fois-là, t'as réussi ». Faque ça fait une expérience positive qu'il pourra tout le temps se rappeler, dans le fond. (Jean)

Ces remarques correspondent au propos de Le Breton, Marcelli et Ollivier (2012) qui mentionnent également la richesse de ce type d'expérience et les traces qu'elle laisse. Pour ces auteurs, ce genre d'accomplissement accompagnera les jeunes durant toute leur vie et ils pourront s'y référer en cas de besoin. Il faut noter que selon le point de vue de l'un des mentors, ce n'est pas seulement le résultat qui semble laisser des traces, mais aussi tout le chemin parcouru pour y arriver :

> Ben, je te dirais que c'est sûr que j'avais un sentiment d'accomplissement qui était grand, par rapport au fait de participer à toute cette aventure-là, dans le fond, avec les hauts puis les bas, puis de, ben, de vivre tout ça, dans le fond. Donc, pour moi, c'est pas de dire : « Ben, regarde… », je dirais pas que le… c'est pas d'arriver au marathon à la fin comme tel, c'est tout le cheminement qu'on a pu faire pour s'y rendre qui est impressionnant. Parce que, c'est sûr, comme nous autres, les mentors, en général, je veux dire, de courir le marathon, de s'entraîner, c'est pas un problème, puis de faire le marathon à un rythme qui est généralement un peu plus lent que le nôtre, ça représente pas un défi plus que ça. Mais c'est vraiment de voir ces jeunes-là, dans le fond, qui ont jamais couru, puis qui se dépassent, puis qui ont un grand sentiment de fierté après avoir fait le marathon. C'est ça qui est cool. (Jean)

B) Transmettre de saines habitudes de vie

Comme nous l'avons déjà mentionné, courir un marathon requiert une préparation adéquate qui ne peut être prise à la légère. Aussi, pour réussir son affûtage, il convient, d'une part, d'adopter de bonnes habitudes sur le plan de l'entrainement, de la nutrition et du repos et, d'autre part, de développer certaines habiletés comme la discipline et la capacité à persévérer. Qui plus est, les mentors sont eux aussi d'avis que certaines de ces aptitudes et de ces habitudes peuvent perdurer bien au-delà du marathon et avoir des répercussions dans d'autres domaines, comme l'école.

> J'espère que ça va les accomplir juste le désir de finir ce qu'ils commencent. Parce que c'est quelque chose que je me rappelle, quand j'étais jeune. T'sais,

> j'avais commencé quelques petites choses, j'ai essayé de commencer le sport, mais, t'sais, j'ai jamais fini, j'ai jamais fini. C'est ça que j'espère. Juste le goût de vouloir finir ce qu'ils commencent. (Marc)
>
> Mais au point de vue scolaire, j'espère que ça va aider dans la discipline de continuer à faire les devoirs. (Marc)

Ainsi, quand on sait que des chercheurs, comme Carrière (2003) et Castelli, Glowacki, Barcelona, Calvert et Hwang (2015), ont établi un lien assez évident entre le fait de bouger et de meilleures capacités intellectuelles, il apparait important d'encourager les activités qui font bouger, en sachant que cela peut aussi influencer de façon positive les résultats scolaires.

Dans un autre ordre d'idées, le fait de pratiquer une activité physique permet aussi de contrer, dans une optique de santé publique, les méfaits de la sédentarité (Beausoleil, 2006). Ainsi, des initiatives qui s'apparentent à *EDLC* pourraient encourager les participants à demeurer actifs par la suite et à adopter de bonnes habitudes de vie. Cependant, encore une fois, le rôle du mentor, qui consiste à aider le jeune à réfléchir (Danish *et al.*,1990), semble aider à la prise de conscience.

> Allright. Faque on l'a trouvé. Puis là, ç'a été, genre, gros, ç'a été vraiment motivant pour moi dire, OK, finalement, juste en parlant un peu avec le jeune, tu le fais réfléchir. À court terme, tu te dis ça donne rien, mais finalement, les petites graines que tu sèmes, un moment donné, oup! Il y a une petite corne qui pousse, puis des petites idées qui poussent. Puis finalement, tu trouves ça le fun qu'il le réalise. Une chose, c'est le fun *qu'EDLC* l'ait aidé à l'école, mais qu'il l'ait réalisé, ça, c'est vraiment important aussi, là. C'est une hygiène de vie qu'on montre aux jeunes qui est vraiment importante. (Pierre)

C) L'efficacité personnelle et l'estime de soi

C'est à Bandura (1982) que nous devons l'une des premières définitions du concept d'efficacité personnelle. Pour cet éminent psychologue, l'efficacité personnelle est tributaire de l'évaluation que fait un individu de ses propres compétences. À la suite de cette lecture et de son l'interprétation, le sujet se sentirait plus ou moins compétent

dans un domaine en particulier, ce qui agirait en tant que moteur ou frein à l'action humaine. Les propos qui suivent illustrent bien, selon la perspective des mentors, l'utilité du sentiment d'efficacité personnelle et la possibilité de l'employer dans d'autres situations :

> Faque j'imagine que ces jeunes-là peuvent s'auto-suggérer cette idée-là : « J'ai déjà réussi. J'ai déjà passé à travers un marathon ». Puis là-dessus, je rejoins l'idée d'Éric, dans une entrevue que j'avais vue, qui disait : « Pourquoi faire un marathon? Ça pourrait être d'autre chose qu'un marathon », je pense que c'est important que ça soit un marathon, dans le sens que c'est quelque chose qui peut paraître inatteignable, alors que si tu dis : « Regarde, ça peut être de faire, ça pourrait être – je sais pas, moi – de faire 50 kilomètres de vélo. Ça prend quelque chose de difficile, puis »... (Jean)

> Ben, c'est d'atteindre un objectif qui rend plus grand que soi, dans le fond. Courir un marathon, c'est vraiment quelque chose d'exceptionnel. Je pense que quand tu réussis à atteindre un objectif comme un marathon, il y a plein d'autres objectifs que tu peux te fixer puis atteindre après. (Pierre)

Ce concept est aussi intéressant, car bien que peu de choses aient été dites par les mentors sur l'estime de soi, nous savons, grâce à Harter (1982), qu'un sentiment d'efficacité personnelle favorable contribue généralement à une meilleure estime de soi. Enfin, même si Leconte (2004) se montre plutôt sceptique quant à la possibilité d'utiliser une bonne efficacité personnelle spécifique à un domaine précis dans une autre sphère, il admet que croire en ses capacités ne peut certainement pas nuire ou du moins, en suivant la logique de Bandura (1982), peut encourager un individu à essayer de nouvelles choses. Bref, si le transfert n'est pas automatique, il semble possible.

4.6.6 Le mentor est aussi un coureur social

Tel que nous l'avons déjà mentionné, les raisons pour lesquelles les mentors choisissent de s'impliquer sont multiples. Parmi ces motifs, il ne faudrait pas oublier ce qui nous est apparu comme assez central, soit l'aspect social de l'activité.

D'ailleurs, les mentors semblent accorder beaucoup d'importance au côté groupal. *EDLC*, devient, pour eux, un nouveau milieu social. C'est vraiment un point qu'ils ont en commun avec les jeunes. Ainsi, pour les mentors aussi, la pratique sportive au sein de l'organisation devient, comme le suggère Pantaléon (2003), l'occasion de générer de nouveaux liens sociaux et ce, sous différentes facettes. Selon Gasparini (2005) et Fodimbi (2008), c'est à travers la socialisation que l'on retrouve dans ce type d'activité qu'il est possible de concevoir l'utilisation de la pratique sportive encadrée dans une perspective d'intégration sociale.

> Hum, qu'est-ce que ça m'apporte? Mm, c'est une bonne question. Ben, c'est le fun d'avoir un milieu social différent, je te dirais. Traditionnellement, au boulot, tu côtoies les mêmes personnes qui font un peu le même travail, les gens avec qui on a étudié à l'université, c'est la même chose. Faque c'est le fun d'apprendre des choses différentes de ces gens-là qui ont des expériences différentes, qui viennent de milieux différents. J'ai découvert j'aime ça m'entraîner en groupe, puis avec des jeunes, puis de rencontrer des nouvelles personnes. Puis ça me fait vraiment un nouveau milieu social que j'aime côtoyer, puis l'ambiance est cool. (Jean)

Les mentors tiennent aussi des propos qui associent les vertus de l'entrainement en groupe au plaisir et à la motivation :

> Sport en groupe, la course en groupe, c'est plus pour qu'on se motive un et l'autre. C'est plus juste pour avoir du plaisir ensemble, un groupe ensemble, s'amuser ensemble, juste pour : « Ah, je suis fatigué », « Ah non! On va survivre ». S'aider à se motiver, spécialement les longues distances. (Marc)

4.6.7 De la socialisation au développement d'une plus grande sensibilité sociale

> Puis tranquillement pas vite, j'ose espérer que je m'améliore pour ce qui est du côté plus social, puis d'entrer en contact avec les gens, puis motiver les jeunes, puis... (Jean)

Les mentors que nous avons rencontrés sont de jeunes professionnels et d'un point de vue inspiré de l'approche de Castel (1991), qui associe une bonne intégration sociale à la place occupée sur le marché du travail et dans la société, on pourrait avancer qu'ils correspondent assez bien à ces critères. Nonobstant, dans une optique plus personnelle, on a toujours des choses à apprendre de son entourage, et des aptitudes ou des habiletés à développer. Les prochaines lignes décrivent justement les points que les mentors nous ont mentionnés en lien avec la socialisation et le développement de nouvelles aptitudes sociales.

A) La socialisation

Les mentors parlent, dans un premier temps, de l'attrait du groupe pour expliquer leur implication au sein du programme. Ainsi, ils mentionnent que s'entrainer en groupe est beaucoup plus facile et agréable. Un mentor attribue même au fait de courir seul ou en groupe des fonctions totalement différentes :

> Courir seul, c'est plus comme pour faire le vide… et courir en groupe, ça sert à s'encourager et avoir du plaisir. (Marc)

Ce même mentor explique les effets que sa participation a eue sur son niveau de sociabilité. Il se dit, entre autres, beaucoup plus ouvert à son entourage :

> Euh, la personne avant puis la personne après, beaucoup plus sociale. Je commence à, je cherche plus à regarder les personnes beaucoup plus que je les regardais avant. T'sais, comme avec tous les jeunes, t'sais, j'essaie de deviner, j'essaie de voir qu'est-ce qui se passe dans leur tête, je pense maintenant, je regarde beaucoup plus les personnes, plutôt que juste marcher avec des œillères comme un cheval, puis, t'sais, je regarde plus le monde (rire). (Marc)

En ce sens, la course en groupe avec *EDLC* est devenue pour les mentors eux-mêmes un lieu de socialisation auquel ils accordent beaucoup d'importance. D'ailleurs, les trois mentors ayant participé à cette étude nous ont mentionné que leur participation à *EDLC* les avait aussi aidés à développer leurs aptitudes sociales.

B) Les aptitudes sociales

> Mais plus individuellement parlant, je dirais que c'est peut-être, ben, j'ai appris à me connaître beaucoup là-dedans, à côtoyer ces jeunes-là. (Jean)

À l'instar des apprentissages chez les jeunes, il y a tout un volet que l'on pourrait associer au développement personnel chez les mentors aussi. Par exemple, l'un des mentors mentionne que participer à *EDLC* et côtoyer les jeunes l'a aidé à mieux se connaître et un autre constate que participer à cette expérience l'a amené à se remémorer sa propre jeunesse :

> Oui, parce que... Puis ça m'a aidé aussi à me rappeler comment que j'étais quand j'étais jeune, parce qu'on oublie (rire). T'sais, on est, quand on est jeune, on porte nos œillères, puis ce qui se passe autour de nous autres, comment que nos parents réagissent, t'sais, on s'en fout. Puis je me rappelle de comment que j'étais. (Marc)

Ce dernier point est intéressant, car les adultes, selon Singly (2006), ont tendance à vite juger la jeunesse comme si eux-mêmes n'étaient jamais passés par là. Ainsi, pour ce même mentor, se revoir à l'adolescence l'a aidé dans ses relations avec ses propres enfants.

> Il me semble qu'ils ajoutent des termes icitte, à gauche, à droite. « Tu parles de quoi? » (rire) Au moins comprendre leur langage. En jasant beaucoup avec les jeunes, aussi, ça m'a aidé à voir : « Regarde, c'est ça qu'est-ce que... ». Comme mon fils, il va commencer le secondaire, qu'est-ce qu'il va voir au secondaire? Au moins être prêt pour, regarde, ça m'a aidé à me préparer pour à quoi m'attendre. Je pense ç'a aussi m'aidé à jaser un petit peu plus avec ma fille aussi, parce qu'elle, quand, t'sais, je lui parle des choses qui se passaient à *Étudiants dans la course*, puis : « Ah oui? ». « Ben, à cette école-là, il y a telle, telle chose qui se passe », « Ah oui? J'ai jamais entendu parler de ça. Nous autres, on est une école ben tranquille », des choses comme ça. (Marc)

Leur participation à *EDLC* est aussi, de leurs propres aveux, une occasion d'élargir leur vision, de tenter de comprendre les jeunes, de porter moins de jugements et simplement d'apprendre à écouter.

> Sinon, j'ai appris beaucoup à écouter justement, des fois, juste fermer ma yeule, puis pas avoir nécessairement à dire des… T'sais, des fois, j'ai toujours, je veux toujours donner, mettons, mon avis, ou donner mes recommandations, mes conseils, puis des fois, ben non, il faut juste écouter, puis vraiment, la personne… (Pierre)

> C'était plus aussi comprendre un peu plus ce que des jeunes en difficulté pouvaient vivre, comment ils réfléchissaient, comment, ils pensaient, c'était quoi leur ambition. J'ai toujours une curiosité, dans le fond, de voir des jeunes de quartiers défavorisés, qui étaient en situation plus difficile, comment ils percevaient la vie, tout ça. Faque là, je trouvais ça intéressant d'aller chercher aussi ce côté-là, de comprendre un peu plus comment eux voyaient la société, comment ils voyaient leur avenir. C'est un peu une combinaison de tout ça qui m'a fait… (Pierre)

4.6.7 Le manque d'outils

Si à force de côtoyer les jeunes, les mentors apprennent une multitude de choses, il y a aussi des moments où des connaissances appropriées viennent à manquer. À ce titre, l'un des enjeux le plus souvent soulevés par les mentors est le fait qu'ils ne se sentent pas toujours assez outillés pour faire face aux différentes situations auxquelles ils ont eu et auront à faire face au sein de leur rôle auprès des jeunes.

> Ben, c'est sûr que je trouve qu'on s'est fait lancer dans le programme sans beaucoup de préparation. Puis, t'sais, je sais pas à quel point qu'il faut avoir une préparation pour épauler les jeunes qui font partie du programme. Mais c'est peut-être le côté psychologique, côté intervention, j'étais absolument aucunement outillé. (Pierre)

> Puis je comprends aussi qu'il y a toute une approche, que j'ai peut-être pas tous les outils nécessaires pour faire face à des manques de respect, sans démotiver le jeune, sans que ça vire boutte pour boutte, là. C'est ça. Donc, de persévérer pour moi là-dedans, je risque de trouver des bons moyens, puis des… C'est peut-être mon défi, là, mon défi. (Jean)

C'est d'ailleurs ce point que soulève Gasparini (2005) : on oublie souvent que les mentors sont des bénévoles qui proviennent de plusieurs horizons différents et qui n'ont pas nécessairement les connaissances ni les compétences pour intervenir auprès des jeunes, particulièrement ceux qui proviennent de milieux plus difficiles. Ainsi, on placerait beaucoup d'attentes sur les épaules des mentors en leur confiant, notamment, des missions éducatives sans toutefois leur offrir le soutien nécessaire. Il pourrait donc assurément s'avérer pertinent pour l'organisme de considérer les besoins en formation des mentors. Des organismes indépendants tels que *Les associés bénévoles qualifiés au service des jeunes* (ABQSJ.ORG) offrent des formations spécifiques sur le bénévolat et l'intervention auprès des adolescents. D'autres pistes de solutions sont aussi mentionnées par les mentors, comme créer des occasions pour eux d'échanger et pouvoir compter sur une personne-ressource au sein de l'organisme. Bref, ces témoignages nous donnent l'occasion d'observer que les mentors ont aussi besoin d'être conseillés et soutenus. Il importe toutefois de souligner que, comme le souligne Fodimbi (2008), dans ce genre d'initiative, les ressources se font parfois rares.

> Ça aurait été une place peut-être plus juste pour que les mentors puissent parler plus sérieusement de certaines problématiques. J'ai pas eu vraiment à en parler, ou je sais pas si j'aurais vraiment utilisé cette plateforme-là, mais, t'sais, quitte, peut-être pas à tous les dimanches, peut-être un dimanche formel par mois, où qu'on arrive vraiment une demi-heure à l'avance, on a une salle de réservée, que tout le monde arrive à l'heure, puis que là, bon, on fait une petite formation ou un petit suivi, ou on fait un exemple de situation qui est arrivée, puis comment qu'on a réagi, qu'est-ce qui s'est passé. Souvent, on avait des échos d'un jeune qui quittait le programme, on savait pas trop pourquoi. Puis là, on avait des petites rumeurs, à gauche, à droite. Ça aurait été le fun que, dans ces rencontres-là plus formelles, qu'on officialise, bon, tel jeune… (Pierre)

> Ben, c'est quand même bien, c'est ça, l'affaire. Comme je dis toujours, ben, c'est ça, c'est des gens qui ont pas nécessairement des études en psycho ou en, qui tiennent ça à bout de bras, puis, regarde, qui y mettent tout le cœur, puis… Je sais que l'année passée, c'est venu quand même vraiment trop tard, là, c'est quand on nous a présenté un travailleur social qui est venu. S'il avait été là au

> début, c'est clair que ça aurait pu être, ça, ça aurait pu aider beaucoup. Il est venu vraiment beaucoup, beaucoup trop tard. Je pense que mon jeune était déjà plus dans le programme, à ce moment-là. Faque j'avais plus vraiment d'interrogations personnelles, j'avais pas de gain personnel à aller le voir. (Jean)

Un dernier point que l'on pourrait associer au manque de préparation, mais qui n'est pas sans rappeler une tendance également observée chez les plus jeunes répondants, est que les mentors essaient de jauger leurs interventions en se comparant avec les autres.

> Puis, admettons, je comparais avec d'autres jeunes, pas d'autres jeunes, mettons, d'autres mentors, qui parlaient avec mon jeune, puis qui réussissaient à avoir des relations, des discussions plus profondes. J'ai jamais réussi à avoir une discussion profonde comme ça, parce que, des fois, justement, qu'il se confie sur certains trucs. Faque certaines choses que les mentors m'ont dit : « Ah oui, tel jeune, ses parents sont divorcés, ils ont eu une grosse chicane cette semaine. C'est pour ça qu'il est pas là jeudi ». Puis moi, j'ai manqué des entraînements puis tout ça. OK. Puis là, bon, (inaudible) passer un peu de temps avec le jeune, le jeune peut m'en parler. Je pousse pas non plus, faque, t'sais, je creuse pas. (Pierre)

Troisième partie

4.7 Synthèse : Devenir un sujet à part entière

Ainsi, nous souhaitons comprendre si, et de quelle façon, les jeunes participants se sont construits en tant que sujets à travers leur participation à *Étudiants dans la course*. Nous voulons également explorer le sens qu'ils attribuent à cette expérience et ce, d'un point de vue axé sur des enjeux spécifiques reliés à la socialisation et à l'intégration sociale.

En ce sens, nous cherchons à explorer comment des jeunes vivant avec des difficultés d'inclusion sociale définissent leurs liens sociaux au sein de l'activité et hors de celle-

ci ; à explorer le sens que les jeunes donnent au mentorat offert comme modalité d'accompagnement dans le programme ; à jauger la valeur que les jeunes attribuent à leur participation à ce type d'activité sportive et à leur permettre de s'exprimer à ce sujet; à dégager, à partir de leur point de vue, des éléments susceptibles d'appuyer leur réussite scolaire et leur intégration sociale et à soulever des pistes d'interventions pour les intervenants qui souhaiteraient intégrer une pratique sportive encadrée dans leur plan d'action (ce dernier objectif sera abordé au point suivant).

Nous avons déjà souligné le fait qu'il existe très peu d'information en ce qui a trait aux retombées psychosociales de la pratique sportive encadrée (Duret, 2008, 2009). C'est donc dans cette perspective que nous avons décidé de nous intéresser principalement au discours des jeunes participants puis, lorsque l'occasion s'est présentée, à celui des mentors, pour connaître le sens qu'ils attribuent à leur expérience. Des chercheurs issus du domaine de la sociologie du sport, Gasparini (2005), Falcoz et Koebel (2005) et plusieurs autres ont amorcé le questionnement sur l'utilité sociale du sport. Fodimbi (2008), par exemple, se demande s'il est possible d'y réaliser des apprentissages qui ne se limitent pas à la seule mise en pratique des règles en vigueur et qui peuvent contribuer à aider l'individu à prendre sa place dans la société. Tous ces auteurs ont inspiré, d'une certaine façon, les prémisses à notre démarche.

Dans cet ordre d'idées, les résultats de notre recherche révèlent, pour les jeunes qui nous ont accordé un entretien et ceux qui ont répondu au questionnaire en ligne, des éléments qui peuvent s'inscrire dans une optique d'intégration sociale. À travers le sens qu'ils attribuent à leur expérience de leur passage à *EDLC*, qui se dégage de leur discours, nous relevons plusieurs points en lien avec la notion d'intégration sociale, notamment en ce qui a trait à la fierté éprouvée par les jeunes suite à leur accomplissement et au fait que cette réussite soit reconnue et soulignée. Pour Honneth (2002), l'intégration sociale est justement facilitée lorsqu'il est possible pour

un individu de se réaliser et lorsque cette réalisation est reconnue socialement. Au sujet d'une initiative comparable, *Marcher pour s'en sortir*, Le Breton, Marcelli et Ollivier (2012) mentionnent ceci :

> Les jeunes, même en très grande difficulté, ont des ressources intellectuelles, relationnelles et physiques qu'ils ne soupçonnent pas eux-mêmes. Leur permettre d'en prendre conscience et de la prouver est de nature à les remettre dans des dispositions telles qu'ils pourront entamer leur réinsertion sociale. (Le Breton *et al.*, 2012 : 17)

Ainsi, on pourrait avancer que des programmes du type d'*EDLC*, par la reconnaissance qu'ils procurent aux participants, permettent de contrer la disqualification (Taylor, 2009). En ce sens, plusieurs des jeunes interviewés nous ont mentionné être désormais reconnus en tant que marathoniens. Cette reconnaissance permettrait, par le statut qu'elle confère et ce, même pour le sportif amateur, d'augmenter le sentiment d'être perçu en tant que sujet (Vieille-Marchiset et Acensi, 2010). À ce propos, *EDLC* offre un contexte propice à l'expérimentation de situations sociales diverses et au développement d'aptitudes sociales contribuant à la construction identitaire (Tourrilhes, 2008). En effet, participer à un tel programme serait, selon Debane-Lamoulen (2011), un bon moyen pour les jeunes de prendre conscience de leur propre valeur. Et du côté des mentors, l'expérience aussi semble laisser des traces sur le plan de la reconnaissance puisque, de leurs propres aveux, les mentors avouent ressentent une grande fierté et en retirent un certain statut (Falcoz et Walter, 2007).

En ce qui concerne les objectifs plus spécifiques, comme comprendre comment des jeunes vivant avec des difficultés d'inclusion sociale et/ou scolaire définissent leurs liens sociaux au sein de l'activité et hors de celle-ci, nous avons vu qu'autant les jeunes que les mentors considèrent *Étudiants dans la course* comme un milieu social. C'est un contexte dans lequel les jeunes et les mentors en profitent pour socialiser et avoir du plaisir, ce qui s'inscrit dans la perspective des observations de Kindelberger

(2007) pour qui les aspects ludique et social sont primordiaux dans ce genre d'activité. Ainsi, jeunes et mentors nous ont confirmé à quel point le fait de courir en groupe est une immense source de motivation. En ce sens, Le Breton, Marcelli et Ollivier (2012) soutiennent justement que le groupe peut agir en tant que levier motivationnel, surtout lorsque l'objectif est commun et les encouragements constants. Notons cependant que certains jeunes nous ont mentionné que ces relations ne dépasseraient pas le cadre *d'EDLC* et que le lien était plus fort à l'intérieur des sous-groupes de course et entre les mentors et les jeunes. N'empêche que dans l'ensemble, l'expérience semble assez positive.

Un autre aspect important de l'aspect groupal est la possibilité pour les jeunes participants de vivre une expérience sociale enrichissante. Comme le souligne Pantaléon (2003), la pratique sportive est un lieu d'échange propice à des situations sociales diverses, mais c'est aussi un contexte qui permet de se faire valoir. Et ce dernier point agirait sur l'estime de soi. En effet, ce genre d'initiative permet aux participants d'évoluer dans un environnement social à la fois favorable et stimulant. À ce sujet, Campbell et Ungar (2004) établissent un lien entre la perception de l'environnement social et l'identité, ainsi une perception positive de la part du groupe favoriserait la perception consciente de ses propres qualités.

En ce qui a trait au mentorat comme modalité d'accompagnement, les propos recueillis suggèrent une relation assez complémentaire, voire réciproque, entre les mentors et les jeunes participants. À ce sujet, Potvin et Leclercq (2010), dans un article où ils définissent les rôles et les fonctions des mentors, insistent sur l'importance que la relation soit basée sur le respect mutuel. De plus, les rôles qu'ils attribuent aux mentors semblent concorder avec la vision que les jeunes ont de la fonction qu'ils occupent : les accompagner et les aider à surmonter les difficultés, en plus de stimuler la réflexion. Le seul bémol est que certains mentors se voient parfois investis d'une mission éducative (Gasparini, 2005) et leur approche pourrait paraître

légèrement moralisatrice pour les jeunes, qui semblent apprécier davantage la relation avec leur mentor lorsque celui-ci s'intéresse à eux en les écoutant plutôt qu'en leur disant quoi faire. Comme le mentionnent Potvin et Leclercq (2010), il est important de ne rien précipiter à travers la relation qui se construit ; le mentor doit à la fois se montrer présent et encourager l'autonomie du jeune.

Ainsi, l'accompagnement semble très pertinent lorsque l'on souhaite employer la pratique sportive comme moyen d'intervention favorisant l'intégration sociale, ce qui va dans le sens des propos de Reynes et Lorat (2004) qui mentionnent que c'est surtout la façon dont est enseignée une activité qui laissera des traces. Pour les mentors, le mentorat est une façon de donner un but à la course ; leur accomplissement est d'aider les jeunes et d'être témoins de leur réussite. Ils en retirent une grande fierté, en plus d'apprendre plein de choses à leur sujet. Pour les jeunes participants, le mentor devient souvent un adulte significatif : ils profitent de son expérience et n'hésitent pas à lui demander conseil. Ils apprécient également que le mentor leur confie des responsabilités (Chobeaux et Segrestan, 2003).

En ce qui concerne le sens que les jeunes attribuent à leur participation à *EDLC* et à la possibilité de s'exprimer (en l'occurrence, dans le cadre de nos entrevue), les propos de nos jeunes répondants se sont avérés riches et colorés. Il y est surtout question de dépassement et d'accomplissement (Quéval, 2004) et de valeurs positives associées à la pratique sportive, telles que la discipline, l'esprit d'équipe et la persévérance (Laure, 2008).

Les jeunes ont semblé ravis de partager leur expérience. Il faut dire que nous avons tenté d'offrir un espace de parole aux jeunes du programme en nous intéressant au sens qu'ils accordent à leur participation et à leur trajectoire (Pronovost, 2003). En ce sens, les jeunes ne personnifient pas un problème à régler, il est plutôt question de leur donner l'occasion de devenir des acteurs à part entière, capables de participer et

de s'exprimer sur une situation qui les concerne. Selon Gergen (2005), c'est à travers la parole et l'échange qu'il est possible de dégager le sens de l'action. Or, l'exercice s'avère également une façon, pour les jeunes, de se remémorer leur expérience et de prendre conscience, à travers leurs récits, de l'ampleur de ce qu'ils ont accompli et des capacités qu'ils ont développées pour y arriver (Vanlede et Phillipot, 2006). Qui plus est, pour les mentors, c'est aussi une occasion de réfléchir sur le sens de leur implication.

Une image qui nous a marqué par son sens métaphorique est l'importance que les jeunes accordent à leur médaille : elle devient un symbole non seulement de leur réussite, mais aussi du parcours. En ce sens, Le Breton (2003) souligne que ce genre d'expérience, qu'il qualifie de symbolique, contribue à donner du sens à l'existence ; et la médaille sera toujours là pour s'y référer en cas de besoin. Pour Segalen (2009), le marathon pourrait s'apparenter à un rite de passage et suivant cette logique, la médaille en serait l'emblème qui témoigne de l'accomplissement.

Pour ce qui est de dégager des éléments pouvant contribuer à l'intégration sociale et à la réussite scolaire, c'est assurément une des limites à notre recherche et un des objectifs qu'il faut nuancer. Si au niveau de l'intégration sociale plusieurs éléments abondent en ce sens, comme nous l'avons énuméré plus haut, au niveau de la réussite scolaire, le résultat s'avère plus difficile à cerner. Cela est sûrement attribuable, d'une part, au fait qu'aucun de nos répondants ne se considéraient en difficulté scolaire au moment des entretiens et, d'autre part, à la propension à entrevoir l'expérience académique surtout à travers les résultats scolaires.

Nonobstant, plusieurs éléments mentionnés par les jeunes pourraient contribuer, d'une certaine façon, à rendre leur cheminement académique plus agréable. Par exemple, le fait d'avoir développé une meilleure estime de soi est de nature à les aider dans leurs relations sociales à l'école (Le Breton, 2012). De plus, plusieurs de

ces adolescents ont affirmé que leur passage à *EDLC* les a aidés à développer leurs capacités à persévérer et à se discipliner. Dans cet ordre d'idées, Ollivier et Le Breton (2012) soulignent l'importance d'habituer les jeunes à apprendre par l'effort.

Enfin, un concept ayant émergé des entretiens, le sentiment d'efficacité personnelle, est aussi susceptible de contribuer indirectement au parcours académique. Ainsi, plusieurs des jeunes rencontrés nous ont mentionné que le fait d'avoir franchi la ligne d'arrivée d'un marathon leur avait suggéré qu'ils sont en mesure de réaliser d'autres défis et qu'il est possible pour eux de transposer cette expérience à d'autres domaines. Selon Bandura (2007), une personne ayant une perception favorable de son efficacité personnelle a tendance à considérer les obstacles comme des défis à relever plutôt que des menaces à éviter.

En somme, à travers les entretiens et l'analyse de ceux-ci, nous avons pu constater à quel point la pratique de la course à pied, dans le contexte d'*Étudiants dans la course*, a des répercussions dans la vie des jeunes et des mentors que nous avons rencontrés. Ces effets peuvent être d'ordre physiologique, liés au bien-être ressenti (Moreau, 2015) ou associés davantage au développement personnel, comme dans le cas de l'estime de soi. S'intéressant à l'influence que peuvent avoir entre eux ces trois aspects, Bruchon-Schweitzer (2002) établit un lien, chez l'individu, entre la perception de ses propres habiletés sportives, la modélisation de son corps et une meilleure estime de soi. Pour Beck (1979), l'estime de soi est déterminée, d'une part, par ce que l'on se croit capable de réaliser et, d'autre part, par la perception que les autres ont de nous (et de nos capacités) et qu'ils nous renvoient. Ainsi, l'expérience au sein d'*EDLC* semble avoir, de l'aveu même des participants, réuni tous les ingrédients nécessaires pour augmenter leur estime personnelle. En effet, les jeunes y vivent une grande réussite sous le regard approbateur de leurs pairs, de leur mentor, de leur famille, de leurs amis, des autres coureurs et des spectateurs parsemés le long du parcours. En ce sens, Paugham (2008) souligne l'importance de vivre de telles

réussites et de réaliser tout le chemin parcouru pour y arriver. Et des auteurs comme Le Breton, Marcelli et Ollivier (2012) soutiennent que les effets de cette réussite resteront à tout jamais gravés dans la mémoire des jeunes et qu'ils pourront s'y référer en cas de besoin. Pour Le Breton, Marcelli et Ollivier, cette réussite est même susceptible d'avoir des impacts dans d'autres sphères de la vie du jeune, notamment le domaine scolaire.

Bref, les détracteurs de l'utilisation du sport dans un dessein social semblent construire leur argumentaire uniquement à partir d'un seul côté de la médaille. S'attardant sur la représentativité sociale du sport, ils soulignent surtout les valeurs sportives ayant une connotation négative, comme l'esprit de compétition et l'obligation de performer (Laure, 2008). Pourtant, comme le souligne Gasparini (2005), le sport ne contient pas en soi de valeurs intrinsèques, il porterait plutôt les valeurs qu'on veut bien lui attribuer et sur lesquelles on décide de mettre l'accent. En ce sens, le rôle des mentors nous apparaît comme primordial pour accompagner le jeune et l'aider dans sa réflexion (Potvin et Leclerc, 2010). À ce sujet, puisque l'analogie de la médaille nous semble à propos ici, ajoutons que l'autre côté de la médaille dévoile des valeurs sportives plus nobles, telles que l'esprit d'équipe, l'entraide, le dépassement de soi, la fierté, la persévérance, l'accomplissement personnel et le bien-être en général (Naja, 2005) : c'est, du moins, ce que suggèrent nos résultats.

> Puis moi, c'est vraiment parce que j'ai remarqué avec la course, depuis que j'cours, en fait c'est vraiment n'importe quel sport, j'ai l'impression que quand t'en fais beaucoup pis t'es capable de te surpasser, la vie en général est mieux... (Noah)

Quatrième partie

4.8 Intérêt pour le travail social

> Régulièrement le travail social a été remis en question, bousculé par le développement d'autres types d'intervention sociales, et renvoyé à l'assistance individuelle. Néanmoins, c'est dans la confrontation avec d'autres pratiques que le travail social retrouvera son efficacité et se démarquera de certaines failles que sont la stigmatisation, la psychologisation, la parcellisation des interventions ou la vision d'un projet mythique d'une normalisation. Ceci lui permettra de retrouver sa capacité d'innovation en s'appropriant d'autres manières de faire, d'autres expériences et en interrogeant constamment ses relations avec d'autres acteurs sociaux. Dans un renouvellement permanent, le travail social saura traiter de cette tension entre les deux logiques – assistance et émancipation – qui accompagne son action. (Tourrilhes, 2008 : 191)

En ce sens, la pratique sportive encadrée se présente comme une avenue intéressante en tant qu'outil d'intervention auprès des jeunes. On retrouve dans le programme *EDLC* différents niveaux relationnels. Les jeunes nous ont confié avoir éprouvé un certain sentiment d'appartenance envers le groupe et une relation de proximité avec le mentor attitré. Comme dans une thérapie classique, la relation se développe par la parole (Le Breton *et al.*, 2012), et par le corps au préalable (Hébert, 2011). Le mentor agit en tant qu'accompagnateur et à mesure que la relation se développe, le jeune en vient à se confier davantage. Son rôle est d'écouter et d'encourager la réflexion (Danish *et* al., 1990). Cependant, nous avons vu qu'à l'occasion, les mentors se sentent dépassés par certaines situations (Gasparini, 2005). Il pourrait s'avérer pertinent, à cet effet, de mieux outiller les mentors en leur offrant des formations ou davantage de soutien.

Du point de vue des jeunes, toute la richesse de cette expérience pour les jeunes et du sens qu'ils lui attribuent par la suite semble découler d'un fait, somme tout assez simple, mais d'une importance capitale : l'opportunité d'expérimenter la réussite. À ce propos, Tourrilhes (2008) et, auparavant, Le Breton (2003, 2005) soutiennent que

ce genre d'initiative, qui implique une certaine discipline physique individuelle dans un projet collectif plus large, favorise l'implication des jeunes et le développement de nouvelles compétences. Un tel programme a aussi pour effet de les responsabiliser et d'encourager leur autonomie (Chobeaux et Segrestan, 2003). Ce faisant, ils prennent conscience de ce qu'ils sont en train d'accomplir et de leurs habiletés. Cette leçon de vie peut leur suggérer que tout est possible et constitue une expérience positive qu'ils pourront se remémorer dans des moments plus difficiles (Le Breton *et al.*, 2012).

Nous avons déjà abordé le fait qu'au-delà de l'activité sportive en tant que telle, c'est la manière dont elle est enseignée et l'accompagnement qui sont importants (Reynes et Lorat, 2004). Pour Le Breton (2003), la pratique d'une activité sportive en groupe peut s'avérer un bon moyen de mobiliser, au cours d'un effort intense, le lien à l'autre et le besoin de collaboration dans un objectif commun. Dans cette optique, il suggère à tous les intervenants sociaux désirant intégrer la pratique sportive à leurs interventions auprès des adolescents d'en modifier les paramètres afin de s'assurer que les participants puissent y vivre des expériences agréables, enrichissantes et pleines de sens :

> C'est à travers ce genre d'activités que l'on parvient à édifier un sentiment d'identité favorable, en donnant au sujet les moyens symboliques d'une prise en main de son destin sous la forme d'un jeu avec des significations, des valeurs, dans une relation immédiate avec les autres. (Le Breton, 2003 : 64)

Encore une fois, le mentor a un rôle à jouer pour s'assurer que les jeunes sont capables de comprendre la nature de leur engagement et savent qu'ils peuvent exprimer leurs attentes et leurs craintes à ce sujet. De plus, pour que l'expérience en vienne à prendre tout son sens à travers les processus relationnels tous les participants doivent être encouragés à participer à la trame narrative (Gergen, 2005). Autrement dit, nous pensons, à l'instar de Le Breton, Marcelli et Ollivier (2012), que l'échange participe à générer du lien social, mais que tout ceci n'est possible que si la relation entre le jeune et son mentor en est une de réciprocité.

CONCLUSION

La présente recherche s'est intéressée à la population des jeunes en focalisant sur l'adolescence en tant que période de transition. Ce choix sémantique nous a évité de nous camper dans le discours largement répandu de la jeunesse en difficulté pour considérer plutôt l'adolescence comme un moment charnière, pas toujours facile à traverser, dans le développement personnel de l'individu (Tourhilles, 2008).

Le sport et ses vertus sont de plus en plus utilisés en tant que moyen d'intervention auprès des jeunes, surtout lorsqu'il est question de faciliter leur intégration sociale (Fodimbi, 2008). Cependant, s'il ne fait aucun doute que la pratique régulière d'une activité physique a des répercussions positives sur la santé, les effets d'ordre psychosocial ou psychologique, comme la hausse de l'estime de soi, sont plus difficilement et bien moins documentés, comme le souligne Duret (2008, 2009). Un autre élément que soulève Duret (2009, 2012), est que la majorité de ces programmes se situent généralement dans une logique de promotion de leurs activités plutôt que d'évaluation, ce qui fait que le point de vue qui prévaut est généralement celui des organisateurs adultes.

C'est à partir de ce double constat que nous souhaitions explorer le potentiel de la pratique sportive encadrée comme outil d'intervention, mais de la perspective des jeunes directement concernés par ce type d'initiative. Dans cet ordre d'idées, l'objectif principal de cette démarche était d'explorer le sens que les anciens participants d'*Étudiants dans la course* attribuent à leur expérience.

Pour y parvenir, nous avons retenu, comme modèle théorique, le constructionnisme social, car comme le stipule Gergen (2005), pour comprendre une personne, il est

nécessaire d'avoir accès à son univers de sens. C'est à travers la relation entre le sujet-acteur et le chercheur que nous avons pu y parvenir. En ce qui concerne les dimensions méthodologiques, comme nous souhaitions comprendre un phénomène à partir des données qui émergent du terrain, la méthodologie de la théorisation enracinée s'est imposée tout naturellement (Glaser et Strauss, 1967 ; Corbin et Strauss, 2008). Nous avons donc eu recours à une démarche inductive.

À travers cette approche théorique, le questionnement à l'origine de ce projet de recherche était de savoir si l'activité physique dirigée peut favoriser l'intégration sociale des jeunes et quels sont les moyens pour faciliter ce processus. En somme, nous souhaitions comprendre comment les jeunes participants se construisent en tant que sujets à travers cette expérience et quel est le sens qu'ils lui attribue.

1- Parmi les objectifs spécifiques, nous voulions explorer quelles retombées les jeunes entrevoient à la suite à leur participation au programme *Étudiants dans la course*. Ainsi, sur le plan personnel, les effets les plus notoires constatés dans le cadre de cette recherche concerne les aspects de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnelle. En ce qui a trait à l'estime de soi, les jeunes ont eux-mêmes mentionné avoir développé une meilleure estime personnelle. Cet état serait attribuable à plusieurs facteurs, notamment à la valorisation au sein d'une pratique sportive en particulier. À ce sujet, Hébert (2011) mentionne à quel point la maîtrise d'une discipline sportive peut exercer une influence positive sur la construction identitaire. Pour Fox (2000), une des facettes de l'estime de soi serait reliée au domaine corporel et à la valeur attribuée à l'effort physique. En ce sens, on revient à l'aspect plus personnel de l'estime de soi, développé par Beck (1979) qui émet le constat selon lequel l'individu construit son estime à partir de la lecture qu'il fait des évènements et que ce faisant, il intériorise des croyances et des connaissances qui influencent ses schémas cognitifs. Dans cet ordre d'idées, une autre notion souvent associée à l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, nous a permis de

mieux saisir l'impact des schémas cognitifs. Selon Bandura (1993), c'est la perception de ce que l'individu pense être en mesure de réaliser qui constitue le moteur de l'action humaine. Ainsi, une perception de soi favorable aura des répercussions positives sur la façon de penser, de se motiver, de ressentir et de se comporter lors d'une activité.

2- Un autre objectif spécifique était de comprendre la nature des liens qui se créent à l'intérieur de l'activité. Parmi les éléments souvent mentionnés par les jeunes, la reconnaissance résume bien la nature de ces liens et établit un pont entre la dimension personnelle et la dimension sociale. À travers cette reconnaissance, le jeune a la possibilité de se valoriser, ce qui aura assurément une incidence sur sa façon de se percevoir. À ce propos, Honneth (2002) aborde l'intégration sociale en soulignant le lien entre la réalisation de soi et l'approbation sociale dans une optique de reconnaissance mutuelle. Ainsi, *Étudiants dans la course* semble offrir aux jeunes l'occasion de vivre une expérience enrichissante à plusieurs égards. C'est, en effet, un lieu de socialisation (et ce, pour les moins jeunes aussi) où l'aspect groupal agit sur la motivation (Le Breton, 2003). Il s'agit aussi, bien entendu, d'y avoir du plaisir et de développer un sentiment d'appartenance au groupe (Kindelberger *et al.*, 2007).

3- Nous voulions également dégager des éléments du programme susceptibles d'appuyer la réussite scolaire et l'insertion sociale des jeunes. Ce dernier aspect constitue une des limites à cette étude. C'est, en effet, la question à laquelle la réponse est la plus nuancée. D'un point de vue purement académique, notre échantillonnage ne nous permet pas d'affirmer que la participation à *Étudiants dans la course* a eu un impact direct sur les résultats scolaires (Kremer *et al.*, 2015). Mais, comme nous l'avons mentionné, aucun de nos répondants ne se considérait en difficulté scolaire au moment des entretiens, ce qui ne veut pas dire que d'autres jeunes du programme ne l'étaient pas. Ainsi, une recherche de plus grande envergure pourrait apporter plus de détails à ce sujet.

Toutefois, nous croyons, en ce qui concerne les anciens participants d'*Étudiants dans la course* que nous avons rencontrés, que leur expérience est tout de même susceptible d'apporter des éléments pouvant influencer de façon positive leur parcours scolaire. En ce sens, le sentiment d'efficacité personnelle, évoqué précédemment, nous apparait comme une piste à suivre. Plusieurs de nos jeunes répondants ont mentionné que le fait d'avoir franchi la ligne d'arrivée du *Marathon de Montréal* leur a prouvé qu'ils sont en mesure de réaliser d'autres objectifs. Dans, cet ordre d'idées, décrocher son diplôme pourrait être présenté comme un nouveau défi à atteindre. Selon Bandura (2007), une personne ayant une perception favorable de son efficacité personnelle a tendance à considérer les obstacles comme des défis à relever plutôt que des menaces à éviter. Une meilleure estime personnelle est aussi susceptible d'influencer favorablement la confiance en soi et de contribuer à entretenir des relations harmonieuses avec l'entourage (Debanne-Lamoulen, 2011). Enfin, les capacités à s'auto-discipliner et à persévérer contribuent à inculquer les rudiments de l'apprentissages par l'effort (Le Breton *et al.*, 2012).

4- Nous avons aussi abordé les difficultés associées à la transférabilité (Falcoz et Koebel 2005). Un dernier point qui figurait dans nos objectifs spécifiques, mieux cerner les modalités du mentorat, nous permet d'envisager ce processus sous un autre angle. En effet, les transpositions des acquis sportifs à un autre domaine ne semblent pas se faire naturellement, mais les résultats de cette recherche suggèrent qu'un accompagnement adéquat facilite cette démarche (Debanne-Lamoulen, 2011). Pour Potvin et Leclercq (2010), il est de la responsabilité du mentor d'accompagner son *mentoré* pour l'aider à surmonter ses difficultés et l'encourager à réfléchir sur la portée de ses apprentissages. Pour Hébert (2011), l'intervenant a un rôle à jouer pour permettre aux apprentissages du sport de s'appliquer à la vie quotidienne. Ainsi, plus que l'activité sportive elle-même, c'est la façon dont elle est enseignée qui laisse des traces (Reynes et Lorat, 2004). Et un élément présent tant dans le discours des jeunes que dans les témoignages des mentors semble essentiel au processus relationnel : il

s'agit de la réciprocité. Pour Le Breton, Marcelli et Ollivier (2012), seule une relation réciproque peut restaurer le lien social et contribuer à une démarche d'intégration. De plus, une recherche menée par Lessard (2009) souligne que ce type de relation, soit d'entretenir un lien positif avec un adulte signifiant dans le cadre d'une activité parascolaire et de s'y valoriser, est un puissant facteur de protection contre le décrochage scolaire chez les jeunes.

Cependant, il est important de rappeler que la majorité des adultes impliqués dans ce genre d'initiative sportive sont des bénévoles, qui proviennent d'horizons variés et qui, de leur propre aveu, ne sont peut-être pas toujours assez outillés quand vient le temps d'affronter des situations plus difficiles (Gasparini, 2005, Fodimbi, 2008, Gasparini et Vieille-Marchiset, 2008). Dans cet ordre d'idées, nous avons déjà mentionné qu'il pourrait s'avérer pertinent d'offrir davantage de soutien aux mentors. Qui plus est, le mentorat est un sujet, à lui seul, infiniment complexe, et il serait assurément très intéressant d'en connaître davantage sur la perspective des mentors, particulièrement en contexte sportif auprès d'adolescents, afin d'explorer plus de facettes de la relation entre les jeunes et les mentors (Leblanc, 2002).

5- Il ne faudrait pas omettre que cette recherche a été effectuée dans le cadre d'études en Travail social, ce qui explique la prépondérance d'enjeux reliés à cette pratique. C'est dans cette optique que notre étude a permis de dégager des pistes d'intervention. Ainsi, pour reprendre une expression développée par Gendron, Royer, Bertrand et Potvin (2005), les activités sportives sont une « niche écologique », où plusieurs éléments interagissent ensemble, comme la nature de l'activité et les différentes personnes impliquées. Ces relations ont généralement lieu dans une perspective de construction identitaire pour le jeune, abordant, au passage plusieurs aspects du développement personnel. Selon ces auteurs, la pratique sportive contribuerait à une meilleure estime de soi, à un sentiment d'auto-efficacité accru, à de meilleures habiletés sociales et à de bonnes habitudes de vie. Les analyses de nos

résultats arrivent sensiblement aux mêmes conclusions, mais à l'instar de Danish, Petitpas et Hale (1990), nous aimerions ajouter que les intervenants ont un rôle majeur à jouer pour encourager les échanges et la réflexion afin de guider les jeunes pour qu'ils puissent savoir comment se servir de leurs « compétences sportives » lorsque surviendront des difficultés dans leur vie sociale.

6- Cette recherche, loin de prétendre offrir un portrait d'ensemble de l'utilisation de la pratique sportive encadrée, nous a permis de mieux comprendre à quel point la pratique sportive est un milieu qui offre l'opportunité aux jeunes de vivre plusieurs situations sociales (Pantaléon, 2003). Elle avait pour but d'amorcer une réflexion sur l'utilisation du sport en tant que moyen d'intervention sociale. En ce sens, un aspect soulevé par notre étude, pour les intervenants qui souhaiteraient l'intégrer à leur pratique, est de s'assurer que l'activité ne soit pas dénudée de sens aux yeux des participants :

> L'activité sportive doit être considérée comme un moyen d'ancrage dans la société, un outil pour accrocher le jeune, pour lui donner des repères. L'activité sportive n'est qu'un support. Ce sont les pratiques éducatives privilégiées par les professionnels qui permettront de donner un sens aux actions poursuivies. (Pantaléon, 2003 :53)

En ce sens, nos résultats suggèrent qu'*Étudiants dans la course* offre l'occasion aux jeunes d'expérimenter la réussite et de prendre conscience de leur potentiel. Ainsi, une image qui nous a marqué est l'importance que les jeunes accordent à leur médaille : elle est devenue un symbole non seulement de leur réussite, mais aussi du chemin parcouru, ce qui va dans le sens des observations de Le Breton, Marcelli et Ollivier (2012) qui soulignent que les effets de cette réussite les accompagneront pour le restant de leur vie. À cet égard, nous croyons que la médaille a une valeur métaphorique qui peut rappeler aux jeunes, dans les moments plus difficiles, ce qu'ils sont capables d'accomplir.

APPENDICE A

Guide d'entretien - Jeunes

Course à pied et intégration sociale : une incursion dans le sens que les participants *d'Étudiants dans la course* attribuent à leur expérience

Introduction : Je vais te demander aujourd'hui de réfléchir à différents aspects concernant ton expérience avec *Étudiants dans la course*. J'aimerais en savoir davantage sur ton cheminement et ta perception en lien avec ta participation à *EDLC*. Pour ce faire, je vais te guider à l'aide de différentes questions. À tout moment, tu peux m'interrompre pour me demander des clarifications au sujet de mes questions. Tu peux également refuser de répondre à une ou plusieurs questions, me demander d'arrêter l'enregistrement audio ou mettre un terme à ta participation sans avoir à te justifier.

Dimension sportive

Question 1) J'aimerais que tu me parles de tes habitudes sportives.

A) Quels sont tes sports préférés ?

B) À quelle fréquence fais-tu du sport ; est-ce que tu cours encore ?

C) Pourquoi fais-tu du sport ?

Question 2) Qu'est-ce que cela représentait pour toi de courir un marathon ?

A) Qu'est-ce que ça t'a apporté ?

Question 3) Quelles sont les valeurs que tu associes au sport ?

A) Les valeurs plus positives ? Que représente le sport pour toi ?

B) Les valeurs plus négatives ?

Question 4) Qu'est-ce que tu as le plus aimé de ton expérience à *EDLC* ?

A) Qu'est-ce que tu as le moins aimé ?

Aspect identitaire I

Motivation

Question 5) Pourquoi t'es-tu intéressé au programme *EDLC ?*

A) Avais-tu déjà participé à une activité semblable ?

B) Quelles étaient tes attentes ?

Question 6) Comment décris-tu ton expérience au sein *d'EDLC* ?

A) Qu'est-ce qui a fait que tu as complété le programme ?

B) Quelle a été ta principale source motivation ?

Intégration sociale

Socialisation

Question 7) Peux-tu me parler des gens que tu as rencontrés à EDLC ?

A) Qu'est-ce que ces personnes t'ont apporté dans la vie ?

B) Avec qui as-tu maintenu le contact ? Pourquoi ?

Réseaux

Question 8) Quelles sont les personnes les plus importantes dans ta vie en ce moment ?

A) Peux-tu me dire pourquoi elles sont importantes ?

Question 9) Quelle a été l'influence de ta participation à *EDLC*...

A) Dans ta famille ?

B) À l'école ?

C) Dans ton groupe d'amis ?

Situation familiale

Question 10) Peux-tu me parler un peu de ta situation familiale ?

Comment ça se passe à la maison en ce moment ?

Situation scolaire

Question 11)Peux-tu me parler de comment ça se passe à l'école pour toi en ce moment ?

A) Au niveau des notes ?

B) Tu te vois où dans 5 ans? Dans 10 ans ?

[C) Si tu faisais un lien avec ta participation à *EDLC*...]

Situation sociale

Question 12) Parle-moi de ta vie sociale et de tes groupes d'appartenance.

A) Jusqu'à quel point dirais-tu que tu fais partie de ces différents groupes? Peux-tu me donner un exemple ?

Aspect identitaire II

Estime de soi

Question 13) Qu'est-ce que ça t'a apporté ou appris de vivre cette expérience ?

A) Au niveau personnel ?

B) Au niveau social ?

Question 14) Qu'est-ce qui a fait que tu ais décidé de compléter ou de quitter le programme ?

A) As-tu déjà eu envie d'arrêter ?

Question 15) En lien avec ton expérience, pourrais-tu me décrire quelles étaient tes forces ?

A) Qu'est-ce que tu as trouvé plus difficile ?

Question 16) Quels sont les domaines, activités, situations où tu trouves que tu te débrouilles particulièrement bien ?

B) Qui te demande plus d'efforts ?

C) Où tu ne te sens pas à la hauteur ?

Question 17) Si tu penses à la personne que tu étais avant de participer à *EDLC*, et la personne que tu es maintenant, quels sont les changements que tu observes ?

Sentiment d'appartenance et cohésion

Question 18) Que représente *EDLC* pour toi ?

A) Lorsque tu y participais ?

B) En tant qu'ancien participant ?

C) Quel souvenir conserves-tu de ton expérience ?

Accompagnement

Relation d'apprentissage

Parle-moi de ta relation avec ton mentor ?

Question 19) Qu'est-ce qui était le plus important pour toi lors de ta participation à *EDLC* ?

Question 20) Qu'as-tu pensé du fait d'être accompagné par un mentor adulte ?

A) Est-ce que ça t'a aidé ?

B) Qu'est-ce que ça t'a apporté ?

C) Comment aurait-on pu t'aider autrement ?

Question 21) Quels sont selon toi les rôles d'un mentor ?

Réciprocité

Question 22) Quel était ton rôle dans cette relation ?

A) Tes obligations? Tes responsabilités ?

Question 23) Selon toi, pourquoi ces adultes deviennent-ils mentors ?

B) Qu'est-ce que ça leur apporte ?

Clôture

Question 24) Si aujourd'hui tu pouvais changer quelque chose à ta vie, ça serait quoi ?

A) Qu'est-ce que ça prendrait pour que ça arrive ?

Question 25) Est-ce qu'il y a des sujets que je n'ai abordés et que tu considères importants ?

AJOUTS

Peux-tu me parler des raisons qui ont fait que tu as décidée d'aller jusqu'au bout ?

Dans quelle mesure dirais-tu que ça t'as encouragé à poursuivre l'expérience d'*EDLC* ?

Quelle a été l'implication de tes parents et de ta famille ?

Parle-moi du groupe *EDLC*, de ta cohorte, sous-groupe ?

Qu'as-tu pensé du fait de courir en groupe?

Quelles sont les répercussions de ta participation à EDLC dans ta vie de tous les jours?

Familiale ?

Scolaire ?

Sociale ?

Personnelle ?

Qu'est-ce que tu as le plus aimé de ton expérience ?

Le moins ?

Si tu pouvais changer quelque chose, ce serait quoi ?

Ça te fait quoi d'avoir franchi la ligne d'arrivée d'un marathon ?

Est-ce qu'il y a des sujets que je n'ai abordés et que tu considères importants ?

Informations sociodémographiques

Le but de cette section est de recueillir des informations descriptives générales qui me permettront de mieux *contextualiser* les sujets que nous venons d'aborder.

Toutes tes réponses vont demeurer confidentielles.

Nom : _____

Téléphone : _____

Courriel : _____

Âge	
Sexe	
Emploi occupé	
Quartier habité	

Situation familiale	
Emploi occupé par le parent 1	
Emploi occupé par le parent 2	
Revenu familial (aprx.)	

Scolarité du répondant \ École fréquentée	
Cheminement scolaire du répondant	
Scolarité du parent 1	
Scolarité du parent 2	

Sport préféré	
Raison(s) principale(s) pour laquelle je pratique une activité physique	
Temps consacré au sport et à la pratique d'activités physiques	

Autres informations pertinentes : Marathon en _____

Est-ce que tu aimerais recevoir une copie de la retranscription de ton entretien?

OUI____ NON____

Est-ce que tu souhaites approuver le verbatim de ton entrevue?

OUI____ NON____

Est-ce que tu souhaites être informé des résultats de cette recherche?

OUI____ NON____

APPENDICE B

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (participant mineur)

« Course à pied et intégration sociale : une incursion dans le sens que les participants *d'Étudiants dans la course* attribuent à leur expérience »

IDENTIFICATION

Responsable du projet :	Paul Guay
Programme d'enseignement :	Maîtrise en travail social
Adresse courriel :	paguay@yahoo.ca
Téléphone :	514-XXX-XXXX
Direction de recherche :	Anne-Marie Piché
Adresse courriel :	piche.anne-marie@uqam.ca

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Votre enfant est invité à prendre part à ce projet visant à saisir le point de vue des jeunes en lien avec leurs expériences scolaires et sociales et la perception qu'ils ont du sport comme moyen pour les appuyer dans leur réussite scolaire et leur intégration sociale.
Ce projet de recherche est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en travail social à l'UQÀM sous la direction de Anne-Marie Piché, professeure à l'école de travail social de l'UQÀM. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste XXXX ou par courriel à l'adresse : piche.anne-marie@uqam.ca.

Cette recherche vise à recueillir le témoignage de votre enfant et ses réflexions en ce qui concerne sa participation à *Étudiants dans la course* et les répercussions que cette expérience a eue dans sa vie. L'organisme (EDLC) est en accord avec ce projet.
La contribution de votre enfant favorisera l'avancement des connaissances dans le domaine des interventions sociales novatrices auprès des jeunes, notamment celles employant une pratique sportive dirigée.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES À VOTRE ENFANT

Avec votre permission et l'accord de votre enfant, celui-ci sera invité à réfléchir sur son passage à EDLC et aux impacts que cette expérience a eue dans sa vie privée, familiale, scolaire et sociale. Lors d'un entretien, d'une durée approximative d'une heure, votre enfant sera invité à l'aide de thématiques, qui lui seront suggérées, à raconter son expérience. L'entrevue se déroulera dans un lieu public de son choix.

AVANTAGES ET RISQUES D'INCONFORT

Il n'y a pas de risques majeurs associés à la participation de votre enfant à ce projet. Les questions qui seront soulevées dans la recherche concernent l'expérience personnelle des jeunes ayant participé à EDLC et ne devraient pas entrainer de surcharge émotive. Il est

toutefois possible qu'un jeune éprouve des émotions difficiles en parlant de sa vie sociale. A ce sujet, les participants seront informés qu'ils peuvent mettre fin à l'entrevue à tout moment et qu'ils ne sont nullement tenus ni de répondre à une question, ni d'expliquer un événement s'ils ne le souhaitent pas, et ce sans avoir à se justifier. De plus, si un jeune manifestait le désir de pousser sa réflexion, le chercheur pourra lui fournir les coordonnées d'un organisme jeunesse ou de son CLSC local. Soyez assuré que le responsable du projet demeurera attentif à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis auprès de votre enfant sont confidentiels et que seuls, le responsable du projet et sa directrice de recherche, auront accès à son enregistrement audio et au contenu de sa transcription et à son questionnaire. L'ensemble du matériel de recherche sera conservé sous clé par le chercheur responsable pour la durée totale du projet. Les enregistrements, les questionnaires ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après les dernières publications. Le responsable du projet souhaiterait pouvoir diffuser les résultats de cette recherche à des fins de publications scientifiques. Dans cette éventualité, aucune information permettant d'identifier un participant ne sera dévoilée.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps.
Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part et de l'accord de votre enfant.

COMPENSATION

Votre enfant ne sera pas compensé directement. Sa contribution est offerte gracieusement. Sur demande, un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter le responsable pour des questions additionnelles sur le déroulement du projet. Vous pouvez également discuter avec le directeur de recherche des conditions dans lesquelles se déroulera la participation de votre enfant et de ses droits en tant que participant de recherche.
Le projet auquel votre enfant va participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Décanat des Sciences Humaines de l'UQÀM au 514-987-3636.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration et celle de votre enfant sont importantes à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

AUTORISATION PARENTALE

En tant que parent ou tuteur légal de , je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante, et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature et des implications de sa participation. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il lui suffit d'en informer un membre de l'équipe. Je peux également décider, pour des motifs que je n'ai pas à justifier, de retirer mon enfant du projet.

J'autorise que mon enfant soit rencontré pour une entrevue individuelle :
OUI NON
J'accepte que l'entrevue de mon enfant soit enregistré :
OUI NON

Signature du jeune mineur :
Date :
Signature du parent/tuteur légal :
Date :
Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du responsable du projet :
Date :
Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

APPENDICE C

CONSENTEMENT PARENTAL INTERNET

Consentement parental

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (participant mineur)
«Course à pied et intégration sociale : une incursion dans le sens que les participants d'Étudiants dans la course attribuent à leur expérience»

IDENTIFICATION

Responsable du projet : Paul Guay
Programme d'enseignement : Maîtrise en travail social
Adresse courriel : paguay@yahoo.ca
Téléphone : 514-XXX-XXXX
Direction de recherche : Anne-Marie Piché
Adresse courriel : piche.anne-marie@uqam.ca

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Votre enfant est invité à prendre part à ce projet visant à saisir le point de vue des jeunes en lien avec leurs expériences scolaires et sociales et la perception qu'ils ont du sport comme moyen pour les appuyer dans leur réussite scolaire et leur intégration sociale.

Ce projet de recherche est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en travail social à l'UQÀM sous la direction de Anne-Marie Piché, professeure à l'école de travail social de l'UQÀM. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 4893 ou par courriel à l'adresse : piche.anne-marie@uqam.ca

Cette recherche vise à approfondir la réflexion de votre enfant en ce qui concerne sa participation à Étudiants dans la course et les répercussions que cette expérience a eue dans sa vie. L'organisme (EDLC) est en accord avec ce projet.

La contribution de votre enfant favorisera l'avancement des connaissances dans le domaine des interventions sociales novatrices auprès des jeunes, notamment celles employant une pratique sportive dirigée.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES À VOTRE ENFANT

Avec votre permission et l'accord de votre enfant, celui-ci sera invité à réfléchir sur son passage à EDLC et aux impacts que cette expérience a eue dans sa vie privée, familiale, scolaire et sociale. En prenant une vingtaine de minutes pour répondre aux questions de ce questionnaire, votre enfant sera invité à partager sa perception en lien avec sa participation à EDLC et sur les effets que cette participation a eue dans différents aspects de sa vie.

AVANTAGES ET RISQUES D'INCONFORT

Il n'y a pas de risques majeurs associés à la participation de votre enfant à ce projet. Les questions qui seront soulevées dans la recherche concernent l'expérience personnelle des jeunes ayant participé à EDLC et ne devraient pas entrainer de surcharge émotive.
Nous vous invitons à discuter avec votre enfant de son désir de participer à cette recherche et de lui rappeler qu'il est libre de ne pas répondre à une question, peu importe ses motifs, ou de mettre fin à sa participation à n'importe quel moment.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis auprès de votre enfant sont confidentiels et que seuls, le responsable du projet et sa directrice de recherche, auront accès au questionnaire dans son intégralité.

L'ensemble du matériel de recherche sera conservé sous clé par le chercheur responsable pour la durée totale du projet. Les questionnaires ainsi que les formulaires de consentement seront détruits après le dépôt et l'acceptation du mémoire.

De plus le responsable du projet s'engage à ce qu'aucune information permettant d'identifier un participant ne soit dévoilée.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée.

COMPENSATION

Votre enfant ne sera pas compensé directement. Sa contribution est offerte gracieusement. Sur demande, un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

MOYENS DE DIFFUSION

Les réponses à ce questionnaire serviront à la rédaction d'un mémoire, exigence partielle d'études de deuxième cycle en travail social. Suite à une présentation des résultats, une copie du rapport sera remise à l'organisme.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter le responsable si vous avez des questions additionnelles sur le déroulement du projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche des conditions dans lesquelles se déroulera la participation de votre enfant et de ses droits en tant que participant de la recherche.
Le projet auquel votre enfant va participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Décanat des Sciences humaines de l'UQÀM au 514-987-3636.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration et celle de votre enfant sont importantes à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

AVIS

Toutes les informations que vous et votre enfant nous transmettrez demeureront confidentielles. De la façon que le questionnaire est conçu, il m'est impossible de connaître l'identité des répondants. Toutefois, il est de mon devoir de vous informer que ces données vont transiter sur les serveurs de Google aux États-Unis. Ce faisant, elles seront soumises au « USA PATRIOT Act » qui stipule que les services de sécurité américains pourraient avoir accès à ces données informatiques, et ce sans autorisation préalable et sans en informer les utilisateurs. Cette loi vise à permettre aux agences gouvernementales américaines à déceler d'éventuelles menaces terroristes.
Si vous souhaitez obtenir plus d'informations à ce sujet, vous pouvez consulter la page suivante :

http://fr.wikipedia.org/wiki/USA_PATRIOT_Act

Si vous le souhaitez vous pouvez également prendre connaissance des politiques

d'utilisation et de confidentialité de Google en visitant la page suivante :

http://www.google.com/intl/fr-CA/policies/

AUTORISATION PARENTALE
En tant que parent ou tuteur légal, je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante, et que j'ai disposé suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature et des implications de sa participation. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il lui suffit d'en informer un membre de l'équipe. Je peux également décider, pour des motifs que je n'ai pas à justifier, de retirer mon enfant du projet.

*Obligatoire

1. **Par la présente, j'autorise le jeune intéressé à participer à cette étude** * *Une seule réponse possible.*

   ◯ Oui
   ◯ Non

2. **Pour valider la participation de votre enfant et jumeler le consentement parental au questionnaire approprié, veuillez choisir un mot que votre enfant devra inscrire dans une case prévue à cet effet du questionnaire.**

   _____

Fourni par
Google Forms

APPENDICE D

QUESTIONNAIRE INTERNET

Questionnaire EDLC

Informations et consentement

Titre du projet de recherche : Course à pied et intégration sociale : une incursion dans le sens que les participants d'Étudiants dans la course attribuent à leur expérience

Information sur le projet

Chercheur responsable du projet : Paul Guay
Programme d'études : Maîtrise en Travail social
Adresse courriel : paguay@yahoo.ca
Téléphone : 514-XXX-XXXX (cell.)

Direction de recherche : Anne-Marie Piché
Adresse courriel : piche.anne-marie@uqam.ca
Téléphone : 514-987-3000 poste XX

But général du projet

À titre d'ancien participant du programme « Étudiants dans la course », tu es invité à prendre part à un projet de recherche qui souhaite explorer l'impact du sport, plus particulièrement de la course à pied, sur l'intégration sociale. Ainsi, l'objectif de cette démarche est de saisir ton point de vue en lien avec ton expérience lors de ton passage à EDLC.

Tâches qui te seront demandées

Ta participation consiste à répondre aux questions du questionnaire qui suit. Les thèmes abordés concerne différents aspects de ta participation à EDLC. Ça devrait te prendre entre 15 et 20 minutes.

Avantages et risques

Ta participation contribuera à mieux cerner les enjeux et le potentiel du sport comme moyen d'intervention sociale. Il n'y a pas de risque d'inconfort majeur associé à ta participation. Tu demeures libre de ne pas répondre à une question que tu estimes embarrassante ou de cesser de répondre au questionnaire à n'importe quel moment sans avoir à te justifier.

Anonymat et confidentialité

Il est entendu que les renseignements recueillis par l'intermédiaire de ce questionnaire vont demeurer confidentiels et que seules la personne responsable du projet et sa directrice d'étude y auront accès dans son intégralité. De plus, les réponses me seront transmises par l'entremise de la plateforme Google.

Ce formulaire de consentement et le questionnaire rempli seront conservés en sécurité par la personne responsable du projet pour la durée totale du projet et seront détruits après dépôt et acceptation du projet de mémoire.

De plus, aucune information qui permettrait de t'identifier n'est requise

Participation volontaire

Ta participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que tu acceptes d'y participer sans aucune contrainte ou pression extérieure et que tu demeures libre d'y mettre fin à tout moment. Advenant le cas, les renseignements qui te concernent seront détruits. Ton accord à participer implique également que tu acceptes que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (incluant la publication d'articles, d'un mémoire, d'un essai ou d'une thèse, la présentation des résultats lors de conférences ou de communications scientifiques) les renseignements recueillis.

Compensation financière

Aucune compensation financière n'est prévue.

Questions sur le projet et sur tes droits

Pour toutes questions qui pourraient subsister, tu peux contacter le responsable du projet. Il t'es également possible de joindre la directrice de recherche si tu souhaites discuter des modalités et implications de ta participation.

Enfin, le projet auquel tu t'apprêtes à participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains, pour toute question ne pouvant être adressée directement au chercheur ou à sa direction de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, tu peux contacter le Décanat des Sciences humaines de l'UQÀM au 514-987-3636.

Moyens de diffusion

Les réponses à ce questionnaire serviront à la rédaction d'un mémoire, exigence partielle d'études de deuxième cycle en travail social. Suite à une présentation des résultats, une copie du rapport sera remise à l'organisme.

AVIS

Vous êtes sur le point de répondre à un questionnaire en ligne concernant votre expérience en tant qu'ancien participant à EDLC.

Il vous sera demandé de réfléchir à différents aspects concernant votre expérience, votre cheminement et votre perception en lien avec votre participation au programme d'EDLC.

Votre participation contribuera à mieux cerner les enjeux et le potentiel du sport comme moyen d'intervention sociale. Il n'y a pas de risque d'inconfort majeur associé à votre participation. En effet aucune question ne vise à obtenir des informations qui pourraient s'avérer déstabilisantes ou vous faire revivre des évènements difficiles, il s'agit davantage d'explorer différents aspects de votre participation à une activité sportive afin d'en évaluer ses effets sur votre vie de tous les jours.

Sachez également que vous pouvez choisir de ne pas répondre à une question et que vous pouvez mettre fin à votre participation à tout moment.

Enfin, toutes les informations que vous nous transmettrez demeureront confidentielles. De la façon que le questionnaire est conçu, il m'est impossible de connaître l'identité des répondants. Toutefois, il est de mon devoir de vous informer que vos données vont transiter sur les serveurs de Google aux États-Unis. Ce faisant, elles seront soumises au « USA PATRIOT Act » qui stipule que les services de sécurité américains pourraient avoir accès à ces données informatiques, et ce sans autorisation préalable et sans en informer les utilisateurs. Cette loi vise à permettre aux agences gouvernementales américaines à déceler d'éventuelles menaces terroristes.

Si vous souhaitez obtenir plus d'informations à ce sujet, vous pouvez consulter la page suivante :

http://fr.wikipedia.org/wiki/USA_PATRIOT_Act

Si vous le souhaitez vous pouvez également prendre connaissance des politiques d'utilisation et de confidentialité de Google en visitant la page suivante :

http://www.google.com/intl/fr-CA/policies/

En poursuivant, vous stipulez avoir compris les risques associés à votre participation.

PARTICIPANTS MINEURS

Si tu as moins de 18 ans et que tu es intéressé à participer à cette recherche, assures-toi d'avoir en ta possession le code de validation que ton parent ou tuteur a obtenu suite à son consentement préalable à ta participation. Le cas échéant, voici le lien pour le formulaire de consentement parental :

Ta participation est très appréciée,
merci.

Paul Guay
Étudiant chercheur à la maîtrise en Travail social
Université du Québec à Montréal

*Obligatoire

1. **Je certifie que j'ai 18 ans ou plus**
   * *Une seule réponse possible.*

   ◯ Oui *Après avoir répondu à la dernière question de cette section, passez à la question 5.*

   ◯ Non *Après avoir répondu à la dernière question de cette section, recommencez à remplir ce formulaire.*

2. **Pour les participants mineurs**
   Je certifie que j'ai obtenu le consentement parental au préalable *Une seule réponse possible.*

   ◯ Oui *Après avoir répondu à la dernière question de cette section, passez à la question 5.*

   ◯ Non *Après avoir répondu à la dernière question de cette section, cessez de remplir ce formulaire.*

3. Inscris le mot que ton parent ou tuteur t'a fournit pour valider ta participation

   _____

4. **J'accepte de participer à cette étude**

   * *Une seule réponse possible.*

   ◯ Oui

   ◯ Non *Arrêtez de remplir ce formulaire.*

EDLC

Petit questionnaire en lien avec ton expérience en tant qu'ancien participant à Étudiants dans la course

5. **Participation**

   Tu étais dans quelle cohorte?

   Plusieurs réponses possibles.

   ☐ Première cohorte (2009-2010)

   ☐ Deuxième cohorte (2010-2011)

   ☐ Troisième cohorte (2011-2012)

   ☐ Quatrième cohorte (2012-2013)

   ☐ Cinquième cohorte (2013-2014)

6. **Est-ce que tu as complété le programme?**

   Plusieurs réponses possibles.

   ☐ Oui

   ☐ Non

7. **Si tu as répondu oui**

   Quelle était ta principale source de motivation?

   _____

8. **Si tu as répondu non** Pourquoi?

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

9. **Tu es de quel genre** *Plusieurs réponses possibles.*

- [ ] Féminin
- [ ] Masculin

10. **Au moment de ta particpation à EDLC, quelle école fréquentais-tu?** *Plusieurs réponses possibles.*

- [ ] École Lavoie
- [ ] École Calixa Lavalée
- [ ] Polyvalente Saint-Henri
- [ ] École Henri-Bourassa
- [ ] École Chomedey-De-Maisonneuve
- [ ] Un établissement affilié au Centre Jeunesse
- [ ] Autres

11. **Situation scolaire**
Es-tu présentement aux études?
Plusieurs réponses possibles.

- [ ] Oui
- [ ] Non

12. Quel énoncé décrit le mieux ton cheminement scolaire? *Plusieurs réponses possibles.*

- [ ] Cheminement continu
- [ ] Je ne suis plus aux études
- [ ] J'ai obtenu mon diplôme
- [ ] J'ai interrompu mes études, mais je prévois y retourner

13. Quels diplômes possèdes-tu?
Une seule réponse possible.

- ◯ Diplôme d'études secondaires - DES
- ◯ Diplôme d'études professionnelles - DEP
- ◯ Diplôme d'études collégiales - DEC
- ◯ Diplôme universitaire

14. **Est-ce que tu considères que ta participation à EDLC a eu une influnece sur ta situation scolaire**
Au moment de ta participation
Une seule réponse possible.

- ◯ Oui, j'avais plus d'énergie et de facilité à me concentrer
- ◯ Non, j'étais trop fatigué pour étudier
- ◯ Pas vraiment, j'avais déjà des bonnes notes
- ◯ Quand même, ça m'a aidé à croire en mes moyens
- ◯ Je ne le sais pas

15. Et sur ta situation scolaire actuelle
Une seule réponse possible.

- ◯ Oui
- ◯ Non
- ◯ Peut-être
- ◯ Ni oui, ni non
- ◯ Je ne sais pas

16. **Quelle importance accordes-tu aux aspects suivants?** *Une seule réponse possible par ligne.*

	Pas du tout important	Un peu important	Moyennement important	Assez important	Très important
Les études	◯	◯	◯	◯	◯
Pratiquer une activité physique	◯	◯	◯	◯	◯
L'alimentation	◯	◯	◯	◯	◯
Le sommeil	◯	◯	◯	◯	◯
Les amis	◯	◯	◯	◯	◯
La famille	◯	◯	◯	◯	◯

17. En lien avec tes habitudes sportives *Une seule réponse possible par ligne.*

	Pas du tout important	Un peu important	Moyennement important	Assez important	Très important
Se dépasser	◯	◯	◯	◯	◯
Avoir du plaisir	◯	◯	◯	◯	◯
Être en groupe	◯	◯	◯	◯	◯
Se sentir bien dans sa peau	◯	◯	◯	◯	◯
Améliorer ses performances	◯	◯	◯	◯	◯
Perdre du poids ou maintenir un poids santé	◯	◯	◯	◯	◯

18. **Parmis les énoncés suivants, lequel décrit le mieux ce que représente le sport pour toi?**
Une seule réponse possible.

- ◯ Le dépassement personnel
- ◯ Le plaisir, le jeu
- ◯ La compétition et la performance
- ◯ Un moyen de passer du temps avec ses semblables
- ◯ Un moyen pour perdre du poids

19. **Est-ce que tu pratiques encore une activité sportive ou physique sur une base régulière?**
Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Oui, une à deux fois par semaine
- ☐ Oui, trois fois et plus par semaine
- ☐ Non

20. **Classe dans l'ordre d'importance les aspects suivants en lien avec ta participation à EDLC : 1 étant le plus important et 5 le moins important. Prends le temps de lire chaque énoncé avant de commencer.**
Une seule réponse possible par ligne.

	1	2	3	4	5
Assister aux entrainements et participer aux courses officielles	◯	◯	◯	◯	◯
La possibilité de rencontrer d'autres jeunes et s'entrainer en groupe	◯	◯	◯	◯	◯
Le fait d'être accompagné par un mentor	◯	◯	◯	◯	◯
La distribution d'équipements spécialisés pour la course et de titres mensuels pour le transport en commun	◯	◯	◯	◯	◯
L'octroi d'une bourse d'étude	◯	◯	◯	◯	◯

21. **Qu'est-ce que ça t'a apporté ou appris de vivre cette expérience?**

_____

_____

_____

_____

_____

22. **Dans la liste suivante, quel est l'élément que tu as trouvé le plus difficile** *Une seule réponse possible.*

- ◯ Le lieu des entrainements
- ◯ L'horaire
- ◯ Les écarts de température
- ◯ La présence obligatoire aux entrainements

23. **Combien d'entrainements as-tu, plus ou moins, manqués?** *Une seule réponse possible.*

- ◯ Moins de 5
- ◯ Entre 5 et 10
- ◯ Plus de 10

24. **Qu'est-ce que tu as le plus aimé de ton expérience?**

_____

25. **Qu'est-ce que tu as le moin aimé de ton expérience?**

_____

26. **Comment qualifierais-tu la relation que tu as entretenue avec ton mentor?** *Plusieurs réponses possibles.*

- [ ] Très bonne
- [ ] Bonne
- [ ] Passable
- [ ] Pas très bonne

27. **Complète en un mot la phrase suivante (il ne s'agit pas de nommer ton mentor, mais plutôt de le décrire à l'aide d'une caractéristique).**
Mon mentor était _____.

_____

28. **Présence du mentor**
De façon générale, dirais-tu que ton mentor était...
Plusieurs réponses possibles.

- [ ] Toujours présent aux entrainements
- [ ] Présent à au moins deux entrainements par semaine
- [ ] Présent une fois (ou moins) par semaine

29. Es-tu toujours en contact avec ton mentor? *Plusieurs réponses possibles.*

- [ ] Oui
- [ ] Non

30. **Les répercussions de ta participation à EDLC**

Quels sont les effets de ta participation à EDLC dans les domaines suivants? *Une seule réponse possible par ligne.*

	Impact très positif	Impact assez positif	Impact modéré	Aucun impact	Impact négatif
Tes études					
Ta vie familiale					
Ta vie sociale					
Ta confiance personnelle					
Le sentiment que tu peux atteindre tes objectifs					
Tes habitudes alimentaires					
La pratique d'une activité physique					
La discipline					
Ta santé					
L'estime de soi					
Ta fierté personnelle					

31. **Lisez attentivement chaque phase puis indiquez ce qui vous représente le mieux**

(Inspiré de Schwarzer, 1993)
Une seule réponse possible par ligne.

	Pas du tout vrai	À peine vrai	Moyennement vrai	Totalement vrai
J'arrive toujours à résoudre mes difficultés si j'essaie assez fort.				
En général, je termine ce que je commence.				
Lorsque je suis confronté à un problème, je peux habituellement envisager plusieurs solutions.				
Je suis capable de mettre les efforts nécessaires pour atteindre mes objectifs.				
Peux-importe ce qui m'arrive, je suis généralement capable d'y faire face.				

32. **Pour chacun des énoncés suivants indiquez ce qui correspond le mieux à votre perception**
Une seule réponse possible par ligne.

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
J'arrive à faire des liens avec ma participation à EDLC et la vie de tous les jours.	◯	◯	◯	◯	◯
EDLC n'a pas eu d'impact sur ma situation scolaire.	◯	◯	◯	◯	◯
Suite à ma participation à EDLC, il m'est plus facile de rentrer en relation avec les gens qui m'entoure.	◯	◯	◯	◯	◯
EDLC m'a aidé à me forger une image plus positive de moi.	◯	◯	◯	◯	◯
D'avoir couru un marathon me démontre à quel point je peux réaliser tout ce que je veux dans la vie.	◯	◯	◯	◯	◯
J'ai la même perception de moi que j'avais avant EDLC.	◯	◯	◯	◯	◯
Suite à mon passage à EDLC, j'ai développé une plus grande confiance en mes moyens.	◯	◯	◯	◯	◯
De façon générale, je fais maintenant plus attention à ma santé.	◯	◯	◯	◯	◯
La fierté que j'ai éprouvé en franchissant la ligne d'arrivée va m'accompagner pour le restant de ma vie.	◯	◯	◯	◯	◯

33. **Si tu penses à la personne que tu étais avant de vivre cette expérience et la personne que tu es devenu, quel sont les principaux changements que tu observes?**

_____

_____

_____

_____

_____

Fourni par
Google Forms

APPENDICE E

EXEMPLE DE GRILLE EXCEL

Étudiants	Dimension sportive	Dimension sociale	Dimension personnelle	Dimension scolaire	Mentorat	Motivation	Dimension familiale	Efficiacité personnelle
J-001	Prédispositions sportives	Courir ensemble c'est mot	En commun le désir de réa	Se consacre plus à l'école	Le mentor guide	**Non proximité**	Importance de la famille	Discipline, mettre les efforts (efficaité personnelle)
	Quelque chose de sportif	Participer en équipe, avec	Le marathon représente un	Ciblé par un prof	Conseils d'entraînement et	**Attrait de l'équipement s**	Papa fier	Apprendre à mettre les efforts, se préparer
	Courir ensemble c'est mot	Moment partagé avec son	Réussir un grand exploit	Développer des liens, com	Impact du programme et d	Le groupe comme levier m	Sa mère croyait en lui	Je peux tout faire ; Efficacité personnelle
	Le sérieux d'une activité o	Cohorte, sentiment d'appa	Se prouver quelque chose,	Les encouragements	Les encouragements	A douté de réussir d'aller j	Souligner la réussite	capable de surmonter les difficultés
	Structure d'EDLC	Peu de liens entre les cohc	A douté de réussir d'aller j	Réussite, Croire en soi et I	EDLC, discipline pour atte	Plus facile de se motiver à	Être un exemple pour sa sœur	
	L'organisation	En commun le désir de réa	Au début, difficile d'entre	Transition difficile entre le	Le mentor comme personn	A songé abandonner	Sœur constate les bienfaits	
	Améliorer cardio	Complicité, plaisir, camar	Constater sa progression (a	Vision d'avenir	Une relation qui se dévelo	Emplacement éloigné		
	Le marathon représente un	Cohésion	Revoir son parcours	Facilité avec les sciences p	Une personne qui est là po	Contraintes au niveau des horaires		
	Au début, difficile d'entre	Amitiés Facebook	Penser à sa progression	Apprendre à mettre les effo	Devenir un marathonien, s	Pas toujours envie		
	Constater sa progression (a	Connaissance Facebook	Frapper le mur	Bien se préparer ; Transfer	Un adulte significatif	Contraintes de l'horaire et obligations		
	Frapper le mur	Partager une expérience, p	Traverser l'épreuve, aucun	contrôle sur la douleur, ch	Figures d'autorité	Manquer quelques entrainements		
	L'épreuve des derniers kil	Le groupe comme levier m	Surmonter l'obstacle, aller	Va à l'école par obligation		Finir ce que j'ai commencé (se prendre en main)		
	Le résultat de la prépara	Développer des liens, com	L'épreuve des derniers kil	L'argent fait le bonheur!		Déplacements + entrainements, bcp de temps		
	Bienfaits pour la santé	Distinguer ses amitiés (réc	Le résultat de la préparation			Le groupe comme levier motivationnel		
	Plus facile de se motiver à	Amis de secondaire (proxi	Plus de confiance en soi			**L'attrait es sorties**		
	EDLC, discipline pour at	Les encouragements	Discipline, mettre les efforts (efficaité personnelle)					
	Sœur constate les bienfaits	Doute et railleries des cop	Réussite, Croire en soi et	Discipline				
	Courir longtemps	prouver qu'il est capable (	Souligner la réussite					
	Amélioration de son app	Fier d'annoncer sa réussit	Difficile de persévérer					
	Changé physiquement	Félicitation de son entoura	Fier d'annoncer sa réussite					
	Se comparer	Courir longtemps	Vision d'avenir					
	Aime courir	Encourage les autres à viv	Confiance en soi, discipline, aspect social et physique					
	Ne s'entraine plus avec la	Rencontrer des gens	Le bonheur de franchir la ligne d'arrivée					
	S'ennuie des entrainement	Tisser des liens	Augmentation de la confiance					
	Esprit de compétition avec	Se commémore la dynami	Les changements observés					
	Mais aussi envers soi-mêr	Sentiment d'appartenance	Discipline pour atteindre un but					

BIBLIOGRAPHIE

Anderson, L. et Snow, D. (2001). Inequality and the self : Exploring connections from an interactionist perspective. *Symbolic Interaction, 24*, 395-406.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review, 84*(2), 191.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist, 37*(2), 122.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist, 28*(2), 117-148.

Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle.* : De Boeck.

Bandura, A. et Wessels, S. (1994). Self-efficacy.

Bara, M., Haelewyck, M. et Deprez, M. (2004). C'est la vie de qui, après tout? *Guide de l'accompagnant. 2e Édition. Mons: Université de Mons-Hainaut.*

Bastien, S. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives, 27*(1), 127-140.

Beausoleil, M. (2006). *Favoriser les saines habitudes de vie chez les jeunes montréalais*. : Montréal: Conseil Jeunesse de Montréal.

Beck, A.T. (1979). *Cognitive therapy of depression.* : Guilford press.

Bégarie, J., Maïano, C. et Ninot, G. (2011). Concept de soi physique et adolescents présentant une déficience intellectuelle: Effets de l'âge, du sexe et de la catégorie de poids. *The Canadian Journal of Psychiatry, 56*(3), 179-186.

Berzonsky, M.D. (2003). The structure of identity. *Identity. An international journal of theory and research, 3*, 231-245.

Biddle, S. et Goudas, M. (1994). Sport, activité physique et santé chez l'enfant. *Enfance, 47*(2), 135-144.

Bodin, D., Héas, S. et Robène, L. (2004). Les goûts sportifs, entre distinction et pratique élective raisonée. *Sociologie et sociétés, 36*(51), 187-207.

Bois, J. et Sarrazin, P. (2006). Les chiens font-ils des chats? Une revue de littérature sur le rôle des parents dans la socialisation de leur enfant pour le sport. *Science et Motricité: revue scientifique de l'ACAPS/ACAPS, 57*, 9-54.

Bondu, D. (1998). *Nouvelles pratiques de médiation sociale. Jeunes en difficulté et travailleurs sociaux*. Paris : ESF Éditeurs.

Bruchon-Schweitzer, M. (2002). Un modèle intégratif en psychologie de la santé. *Traité de psychologie de la santé. Dunod, Paris*, 47-71.

Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires*. Paris : Retz.

Campbell, C. et Ungar, M. (2004). Constructing a life that works. *The career development quaterly, 53*, 16-27.

Carrière, A.-M. (2003). Les bienfaits psychologiques de l'activité physique. *psychologie, 15*.

Castel, R. (1991). De l'indigence à l'exclusion, la désafiliation. Précarisation du travail et vulnérabilité émotionnelle. Dans DONZELOT, J. (dir.), *Face à l'exclusion, le modèle français* Paris : Esprit.

Castel, R. (1994). La dynamique des processus de marginalisation: de la vulnérabilité à la désaffiliation. *Cahiers de recherche sociologique*(22).

Castelli, D., Glowacki, E., Barcelona, J., Calvert, H. et Hwang, J. (2015). Active education: Growing evidence on physical activity and academic performance. *Active Living Research*, 1-5.

Cazenave, N. et Michel, G. (2008). *Conduites à risques et variation de l'estime de soi chez les adolescents: l'exemple du parkour.* Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique. : Elsevier.

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory.* : Sage.

Chobeaux, F. et Segrestan, P. (2003). Le sport : un moyen d'intervention sociale...sous condition. *EMPAN, Sports et intégration*(51).

Clément, M. (2000). *Sport et insertion.* : Presses universitaires du sport.

Cloutier, J.-Y. et Gaudet, M. (2011). *Courir au bon rythme*. Montréal : Les Éditions La Presse.

Corbin, J. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée. Fondements, procédures et usages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Corbin, J.M. et Strauss, A.L. (2008). *Basics of qualitative research : techniques and procedures for developing theory (3rd ed.)*. Los Angeles, CA : Sage publications.

Cuerrier, C. (2003). *Répertoire de base*. Québec : Éditions de la fondation de l'entrepreneurship.

Cusset, P.-Y. (2007). *Le lien social*. Paris : Armand Colin.

Cusson, M. (2002). *Prévenir la délinquance*. Paris : PUF.

Danish, S.J., Petitpas, A.J. et Hale, B.D. (1990). Sport as a context for developing competence.

De Gaujelac, V. (2000). *Les sources de la honte*. Paris : Desclée de Brouwer.

De Gaujelac, V. (2009). *Qui est «je»*. Paris : Seuil.

De Gaujelac, V. et Léonetti Taboada, I. (1997). *La lutte des places*. Paris : Desclée de Brouwer.

De Gaulejac, V. (2011). L'injonction d'être sujet dans la société hypermoderne: la psychanalyse et l'idéologie de la réalisation de soi-même. *Revue française de psychanalyse, 75*(4), 995-1006.

De Visscher, P. (2006). Un construct égaré: celui de la dynamique des groupes restreints. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*(2), 53-61.

Debanne-Lamoulen, A. (2011). *Estime de soi et insertion des jeunes, les laissés-pour-compte de la cité*. Paris : L'Harmattan.

Defrance, J. (2012). *Sociologie du sport*. : La découverte.

Delory-Momberger, C. (2000). *Les histoires de vie: de l'invention de soi au projet de vie*. Paris : Anthropos.

Delory-Momberger, C. (2004). Biographie, socialisation, formation. Comment les individus deviennent-ils des individus. *L'orientation scolaire et profesionnelle, 33*, 551-570.

Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans Poupart, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires. Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-111). Boucherville : Gaétan Morin Éditeur.

Dion, M. et Angers, R. (2013,25 septembre 2013). *Écoles à l'examen / Épisode 3*. In LAMARCHE, C. (Producer) : Télé-Québec.

Dorais, L.-J. (2004). La construction de l'identité. *Discours et constructions identitaires*, 1-11.

Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques, 10*(1), 79-86.

Duclos, G. (2000). *L'estime de soi, un passeport pour la vie.* : Ed. de l'Hôpital Sainte-Justine.

Dumora, B. et Boy, T. (2008). Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité. *Identités & orientations, 37/3*, p.347-363.

Duret, P. (2008). *Sociologie du sport.* Paris : Presses universitaires de France.

Duret, P. (2009). *Sociologie de la compétiton.* : Armand Colin.

Duret, P. (2012). *Sociologie du sport:«Que sais-je?» n° 2765.* : Presses universitaires de France.

Durkheim, É. (2008 (1918)). *Le «contrat social» de Rousseau.* Paris : Kimé.

Eccles, J.S., Barber, B.L., Stone, M. et Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of social issues, 59*(4), 865-889.

Eime, R.M., Young, J.A., Harvey, J.T., Charity, M.J. et Payne, W.R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: informing development of a conceptual model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 10*(1), 98.

Emerson, R. (2003). Le travail de terrain comme activité d'observation. Perspectives ethnométhodologistes et interactionnistes. Dans Céfaï, D. (dir.), *L'enquête de terrain* (p. 398-424). Patris : La Découverte.

Epston, D. et White, M.K. (2003). *Les moyens narratifs au service de la thérapie*. Paris : SATAS.

Falcoz, M. et Walter, E. (2007). Travailler dans un monde de bénévoles: contraintes et limites de la professionnalisation dans les clubs sportifs. *Revue internationale de l'économie sociale: Recma*(306), 78-91.

Fodimbi, M. (2008). Sport et intégration. Dans sous la direction de Pierre Arnaud, M. A. e. J. s.-M. (dir.), *Le sport en France* (Vol. 5276-77, p. 171-189). Paris : La documentation Française.

Fontayne, P., Sarrazin, P. et Famose, J.-P. (2001). Culture and achievement motivation in sport: A qualitative comparative study between Maghrebian and European French adolescents. *European Journal of Sport Science, 1*(4), 1-11.

Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prediction du risque de decrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 36*(3), 219.

Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris : Gallimard.

Fox, K.R. (2000). Self-esteem, self-perceptions and exercise. *International journal of sport psychology*.

Gamache, P., Pampalon, R. et Hamel, D. (2010). Guide méthodologique:«L'indice de défavorisation matérielle et sociale: en bref». *Québec (Qué.): Institut national de santé publique du Québec*.

Gasparini, W. (2005). Les contradictions de l'intégration par le sport. Dans Koebel, s. l. d. d. M. F. e. M. (dir.), *Intégration par le sport : représentations et réalités* (p. 243-260). Paris : L'Harmattan.

Gasparini, W. et Vieille-Marchiset, G. (2008). *Le sport dans les quartiers*. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).

Gendron, M., Royer, É., Bertrand, R. et Potvin, P. (2005). Les troubles du comportement, la compétence sociale et la pratique d'activités physiques chez les adolescents. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(1), 211-233.

Gergen, J.K. (2005). *Construire la réalité, un nouvel avenir pour la psychothérapie.* Paris : Éditions du Seuil.

Gillet, N., Rosnet, E. et Vallerand, R.J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 40*(4), 230.

Glaser, B.G. (1978). *Theoretical Sensitivity : Advancein the methodology of grounded theory.* Mill Valley, CA : Sociology Press.

Glaser, B.G. et Strauss, A. (1967). Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitive Research. *Sociology Press, 4.*

Goñi, A. et Zulaika, L.M. (2001). L'éducation physique à l'école et l'amélioration du concept de soi. *Staps*(3), 75-92.

Goudas, M., Biddle, S. et Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology, 64*(3), 453-463.

Guay, M.-M. et Lirette, A. (2003). *Guide sur le mentorat pour la fonction publique québécoise.* Québec : Secrétariat du conseil du trésor.

Guichar, J. (2004). Se faire soi. *L'orientation scolaire et profesionnelle, 33*, 499-533.

Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory; pour innover. *Recherches qualitatives, 26*(1), 32-50.

Guillon, M., Crocq, M.-A. et Bailey, P. (2003). The relationship between self-esteem and psychiatric disorders in adolescents. *European Psychiatry, 18*(2), 59-62.

Guillon, M.-S. et Crocq, M.-A. (2004). Estime de soi à l'adolescence: revue de la littérature. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 52*(1), 30-36.

Halba, B. (2003). *Bénévolat et volontariat.* Paris : Les études de la documentation française.

Harter, S. (1988). *Self-perception profile for adolescents.* : University of Denver.

Hébert, J. (2011). *Arts martiaux, sports de combat et intervention psychosociales.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Hervieu-Léger, D. et Davie, G. (1996). *Identités religieuses en Europe*. Paris : La Découverte.

Honneth, A. (2002). Reconnaissance et justice. *Le passant ordinaire. Revue internationale de création et de pensée critique*(38).

http://www.etudiantsdanslacourse.org/. (2011) *Étudiants dans la course*. Récupéré le 5 avril 2011

Keller, R. (2007). L'analyse de discours comme sociologie de la connaissance. *Langage et société*(2), 55-76.

Kelly, G.A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York : Norton.

Kindelberger, C., Le Floc'h, N. et Clarisse, R. (2007). Les activités de loisirs des enfants et des adolescents comme milieu de développement. *L'orientation scolaire et professionnelle*(36/4), 485-502.

Kino-Québec, Nolin, B. et Québec, I.d.l.s.d. (2002). *Enquête québécoise sur l'activité physique et la santé 1998*. : [Sainte-Foy]: Publications du Québec.

Koebel, M. et Falcoz, M. (2005). *Intégration par le sport : représentation et réalité*. Paris : L'Harmattan.

Lamri, D., Khiam, M. et Hassouni, T. (2016). Impact de l'estime de soi sur la performance sportive chez les jeunes adolescents scolarisés. *Antropo*(36), 85-90.

Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (grounded theory): démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans Poupart, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires. Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Boucherville : Gaétan Morin Éditeur.

Laure, P. (2008). Valeurs et sport. Dans sous la direction de Pierre Arnaud, M. A. e. J. s.-M. (dir.), *Le sport en France* (Vol. 5276-77, p. 191-199). Paris : La documentation Française.

Le Blanc, M., Dionne, J., Proulx, J., Grégoire, J.C. et Trudeau-Le Blanc, P. (2002). *Intervenir autrement, un modèle différentiel pour les adolescents en difficulté*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.

Le Breton, D. (1994). *Le corps en scène*. Revue internationale de l'imaginaire, Lieux et non-lieux de l'imaginaire (2), p.33-43.

Le Breton, D. (2002). *Signes d'identité. Tatouages, piercings et autres marques corporelles*. Paris : Métailié.

Le Breton, D. (2003). Activités physiques et sportives et intégration : aspects anthropologiques. *EMPAN, Sports et intégration*(51), 51-53.

Le Breton, D. (2005). La scène adolescente: les signes d'identité. *Adolescence*(3), 587-602.

Le Breton, D. (2007). *En souffrance. Adolescence et entrées dans la vie*. Paris : Éditions Métailié.

Le Breton, D. (2008). *L'intéractionnisme symbolique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Le Breton, D., Marcelli, D. et Ollivier, B. (2012). *Marcher pour s'en sortir*. Toulouse : Éditions Érès.

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*(5), 59-90.

Ledent, M., Cloes, M., Onofre, C.J. et Piéron, M. (1997). Motivation des jeunes à la pratique des activités physiques et sportives. *Sport, 159*, 72-81.

Lehalle, H. (1985). Psychologie des adolescents.

Lessard, A., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P. et Royer, É. (2009). Why did they not drop out? Narratives from resilient students. *The Prevention Researcher, 16*(3), 21-25.

Luckerhoff, J. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée.* : Presses de l'Université du Québec.

Luckerhoff, J. et Guillemette, F. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée: fondements, procédures et usages.* : PUQ.

Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(3), 483-502.

Modrcin-Talbott, M.A., Pullen, L., Zandstra, K., Ehrenberger, H. et Muenchen, B. (1998). A study of self-esteem among well adolescents: Seeking a new direction. *Issues in comprehensive pediatric nursing, 21*(4), 229-241.

Moreau, D. (2015). *Un esprit sain dans un corps sain*. L'Essentiel (21), p.66-70.

Morin, E. (2016). *Introduction à la pensée complexe*. Le Seuil..

Morrissette, J., Guignon, S. et Demazière, D. (2011). Introduction.'De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche'. *Recherches qualitatives, 30*(1), 1-9.

Naja, A. (2005). Les effets pervers des approches fonctionnalistes en matière d'intégration par le sport. Dans Koebel, s. l. d. d. M. F. e. M. (dir.), *Intégration par le sport : représentations et réalités* (p. 39-55). Paris : L'Harmattan.

Ninot, G., Delignières, D. et Fortes, M. (2000). L'évaluation de l'estime de soi dans le domaine corporel. *staps, 53*, 35-48.

Ordioni, N. (2002). *Sport et société*. Paris : Ellipses.

Pampalon, R. et Raymond, G. (2003). Indice de défavorisation matérielle et sociale: son application au secteur de la santé et du bien-être. *Santé, société et solidarité, 2*(1), 191-208.

Pantaléon, N. (2003). Socialisation par les activités sportives et jeunes en difficultés sociales. *EMPAN, Sports et intégration*(51), 51-53.

Parazelli, M. (2002). *La rue attractive: parcours et pratiques identitaires des jeunes de la rue*. (Vol. 5) : PUQ.

Paugam, G. (2008). *La théorie du langage à la lumière de la philosophie kantienne: vers une linguistique critique*. Paris, EHESS.

Paugam, S. (1993). *La disqualification sociale*. Paris : PUF.

Perrenoud, P. (2002). D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances? Dans *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 45-60) : De Boeck Supérieur.

Pilote, A. (2003). Sentiment d'appartenance et construction de l'identité chez les jeunes fréquentant l'école Sainte-Anne en milieu francophone minoritaire. *Francophonies d'Amérique*(16), 37-44.

Pitter, R. et Andrews, D.L. (1997). Serving America's underserved : reflections on sport and recreation in an emerging social problems industry. *Quest, 49*(1), 85-99.

Pociello, C. (1999). *Sport et sciences sociales Histoire, sociologie et prospective*. Paris : Éditions Vigot.

Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2010). *Trajectoires sociales et scolaires de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes et analyse de deux projets de « Persévérance scolaire » (2007 et 2009)*. Université du Québec à Montréal, Montréal.

Poupart, J. (1997). L'entrevue de type qualitative : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans Poupart, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires. Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Boucherville : Gaétan Morin Éditeur.

Pronovost, G. (2003). *Comprendre les jeunes aujourd'hui. Trajectoires, temporalités*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Provost, P. (1981). L'activité physique coopérative. *Revue des sciences de l'éducation, 7*(2), 279-285.

Purdy, D. (1980). Youth sports participants: the relationship among self esteem, competition anxiety and competitiveness. *Review of Sport and Leisure*, 114-135.

Quéval, I. (2004). *S'accomplir ou se dépasser. Essai sur le sport contemporain*. Paris : Gallimard.

Rees, C.R. et Miracle, A.W. (1986). *Sport and social theory*. Illinois : Champaign.

réussite Montréal, R. (2015). *Persévérance et réussite scolaire: La situation à Montréal*.

Reynes, É. et Lorat, J. (2004). Competitive martial arts and aggresseveness : a 2-yr longitidunal study among young boys. *Perceptual and motor skills, 98*(1), 103-115.

Roberts, G.C., Kleiber, D.A. et Duda, J.L. (1981). An analysis of motivation in children's sport: The role of perceived competence in participation. *Journal of sport Psychology, 3*(3), 206-216.

Robertson, A. et Collerette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire: prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(3), 687-707.

Rosenberg, M. (1965). Rosenberg self-esteem scale (RSE). *Acceptance and commitment therapy. Measures package, 61*, 52.

Sapp, M. et Haubenstricker, J. (1978). *Motivation for joining and reasons for not continuing in youth sport programs in Michigan.* Kansas City, MO: Paper presented at the annual meeting for the American Alliance for Health, Ohysical Education, Recreation, and Dance.

Sarrazin, P. et Famose, J.-P. (2005). Plus c'est difficile et mieux je réussis! Étude des liens entre les buts fixés, l'efficacité personnelle et la performance sportive. *Bulletin de psychologie*(1), 107-111.

Sarrazin, P., Famose, J.-P., Cury, F., Biddle, S., Fox, K. et Durand, M. (1995). Buts d'accomplissement et croyances relatives à la nature de l'habileté motrice. *Science et Motricité: revue scientifique de l'ACAPS/ACAPS*(26), 21-31.

Saville, S.J. (2008). Playing with fear: Parkour and the mobility of emotion. *Social & cultural geography, 9*(8), 891-914.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier, B. (dir.), *Recherche Sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 337-360). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Schnapper, D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration*. Paris : Gallimard.

Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien* : Paris: Méridiens Klincksieck.

Schwarzer, R. (1993). *Measurement of perceived self-efficacy: psychometric scales for cross-cultural researach.* : Präsident d. Freien Univ.

Segalen, M. (2009). *Rites et rituels contemporains, 2e édition.* : Armand Colin.

Seidah, A. et Bouffard, T. (2007). *Being proud of oneself as a person or being proud of one's physical apearance : what matters for feeling well in adolescence ?* Social Behavior and Personality: an international journal, 35(2), 255-268.

Singly, F. (2006). *Les adonaissants*. Paris : Armand Colin.

Strauss, A.L. et Corbin, J. (1990). *Introduction to qualitative research. Grounded theory, procedures and techniques*. Beverly Hills, CA : Sage.

Taylor, C. (2009). *Multiculturalisme, différence et démocratie*. Paris : Éditions Flammarion.

Tesser, A. et Campbell, J. (1983). Self-definition and self-evaluation maintenance. *Psychological perspectives on the self, 2*, 1-31.

Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris : Fayard.

Tourrilhes, C. (2008). *Construction sociale d'une jeunesse en difficulté, Innovations et ruptures*. Paris : L'Harmattan.

Trulson, M.E. (1986). Martial arts training : a novel "cure " for juvenile delinquancy. *Humans relations, 39*, 1131-1140.

Turcotte, D. et Lindsay, J. (2008). *L'intervention sociale auprès des groupes*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

UE, C.d. (2003, 7 juin 2003). *Journal officiel de l'Union européenne,* p. (C 134/135)

Vanlede, M., Philippot, P. et Galand, B. (2006). Chapitre 4. Croire en soi: le rôle de la mémoire autobiographique dans la construction du sentiment d'efficacité. Dans *(Se) motiver à apprendre* (p. 51-61) : Presses Universitaires de France.

Vieille-Marchiset, G. et Acensi, J.-P. (2010). *Le sport ne sert pas qu'à faire des champions*. Paris : Les carnets de l'info.

Wilkinson, R.G. (2002). *Unhealthy societies: the afflictions of inequality*. : Routledge.